G. G. ANTONESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

ISTORIA PEDAGOGIEI

DOCTRINELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI MODERNE

EDIȚIA a IV-a

EDITURA „CULTURA ROMANEASCĂ", S. A. R.

Scanned with OKEN Scanner

G. G. ANTONESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘT

ISTORIA PEDAGOGIEI

DOCTRINELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI MODERNE

EDIȚIA a IV-a

EDITURA „CULTURA ROMÂNEASCĂ" S. A. R.

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINSUL

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINSUL

Pag.

Introducere. Pedagogia nouă faţă de pedagogia trecutului

I. *Pedagogia timpului nostru e rezultatul unei evoluţii* (19)
II. *Necesitatea cunoaşterii acestei evoluţii* (19)
III. *Argumente contra celor, care contestă valoarea pedagogiei trecutului* (23)
IV. *Concluzii* (28) 19–30

Factorii culturali, determinanţi ai doctrinelor pedagogiei moderne

I. *Factorii culturali, determinanţi ai doctrinelor pedagogiei moderne* (33) A. Renaşterea şi Umanismul (33). Renaşterea şi Umanismul în paralelă cu concepţia supranaturalistă şi dualistă a bisericii din Evul Mediu (33) B. Reforma religioasă (42) C. Clasicismul naţional în literatură (44) D. Ştiinţa şi filosofia modernă. Descartes. Bacon (46)
II. *Urmările factorilor culturali asupra pedagogiei moderne* 33–62

Filosofia şi pedagogia lui John Locke

I. *Impresiile lui Locke asupra educaţiei primită în familie* (65).
II. *Aprecieri asupra sistemului de educaţie din timpul său* (67).
III. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Locke* (70): A. Teoria cunoaşterii (70); B. Etica (90).
IV. *Pedagogia lui Locke* (93) A. Consecinţele pedagogice ale sistemului filosofic (93); B. Aprecieri asupra operei: Câteva idei asupra educaţiei (94) C. Problema educabilităţii (96); D. Idealul educaţiei (100); E. Educaţia morală (104); F. Educaţia intelectuală (112); G. Metoda de învăţământ (115); H. Obiectele de învăţământ. (117)
V. *Critica doctrinei pedagogice a lui Locke* (123) . . 65–129

Scanned with OKEN Scanner

Pag.

Filosofia şi pedagogia lui I. A. Comenius

I. *Personalitatea, opera şi fundamentul filosofic al pedagogiei lui Comenius* (133)

II. *Pedagogia lui Comenius* (141). A. Scopul educaţiei (142) B. Problema educabilităţii (143) C. Factorii educaţiei (154) D. Educaţia intelectuală (159 *a*) Legătură dintre fond şi formă (159 *b*) Principiul gradaţiei în învăţământ (167 *c*) Metoda de predare (174) E. Educaţia morală (177) F. Educaţia religioasă (183) G. Organizarea învăţământului (187)

III. *Critica doctrinei pedagogice a lui Comenius* (198) . . 133 – 199

Filosofia şi pedagogia lui J. J. Rousseau. Filantropinismul.

I. *Caracterele fundamentale ale filosofiei franceze din timpul lui Rousseau* (203) I. Caracterul revoluţionar (204) 2. Caracterul intelectualist (204) 3. Caracterul materialist (205)

II. *Atitudinea lui Rousseau faţă de filosofia timpului său* (207)

III. *Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau* (212) 1. Respectarea individualităţii şi educaţia negativă (215) 2. Principiul necesităţii naturale (217) 3. Principiul rezistenţei şi al stăpânirii de sine (221) 4. Principiul interesului, intuiţiei şi activităţii (222) 5. Principiul respectării drepturilor copilului (224)

IV. *Principiile lui Rousseau asupra educaţiei morale şi religioase* (225) . . . . . 203 – 231

V. *Filantropinismul* (231)

1. Influenţa pedagogiei lui Rousseau (231). 2. Caracterele filantropinismului (231) *a)* Lupta contra învăţământului religios dogmatic (232) *b)* Învăţământul bazat pe plăcere şi lipsă de efort. (233) *c)* Utilitarismul. (237) *d)* Umanitarismul (238)

3. Reprezentanţii filantropinismului (240) . . . . 231 – 242

Filosofia şi pedagogia lui I. Kant

I. *Doctrina filosofică a lui Kant ca temeiu al pedagogiei sale* (245)

II. *Scopul suprem al educaţiei, după Kant şi mijloacele pentru a face pe elevi să se pătrundă de legea morală* (253) 1. Obişnuirea elevilor de a judeca acţiunile omeneşti din punct de vedere al legii morale (253) 2. Legea

Scanned with OKEN Scanner

Pag.

morală însăşi ca centru al interesului şi atenţiei elevilor. (256) 3. Explicarea legii morale şi a rolului metafizic al ei (259)

III. *Părerile lui Kant asupra educaţiei negative şi a disciplinei* (261)

IV. *Critica teoriilor lui Kant asupra educaţiei morale* (262) 245 – 265

Filosofia şi pedagogia lui Schiller

Educaţia estetică în legătură cu cea morală

I. *Raportul educaţiei estetice cu cea morală* (269)
1. Educaţia estetică creiază un mediu psihic prielnic pentru educaţia morală (269) 2. Educaţia estetică aduce şi servicii directe moralităţii ca secondantă şi locţiitoare a moralităţii. (273)

II. *Gustul pentru frumos ca element constitutiv al idealului educativ* (276)

III. *Posibilitatea practică a educaţiei estetice* (278) . . 269 – 280

Filosofia şi pedagogia lui Goethe

I. *Filosofia lui Goethe* (283): Concepţia asupra universului (285): A. Care sunt problemele referitoare la natura universului (285) B. Diversele atitudini luate în filosofie faţă de problemele puse de natura universului (285); C. Atitudinea lui Goethe faţă de aceste concepţii (291). 2. Concepţia asupra omului. Diversele atitudini luate faţă de probleme în decursul timpului şi atitudinea lui Goethe (295)

II. *Pedagogia lui Goethe* (299)
1. *Idealul educaţiei. Unitatea armonică a existenţei.* (299)
2. *Armonizarea tendinţelor individuale cu cerinţele sociale* (302) *a)* Evitarea conflictelor dintre individualitate şi mediul social (303) *b)* Temeiul educaţiei etico-sociale (307) *c)* Rezolvarea conflictului inevitabil dintre o individualitate puternică şi societate (310) *d)* Realizarea personalităţii desăvârşite prin contopirea elementului individual cu cel social (313)
3. *Probleme speciale în pedagogia lui Goethe* (317)
A. Raportul între educaţia armonică şi cea profesională (317) B. Educaţia femeii (319)
4. *Valoarea de actualitate a pedagogiei lui Goethe* (323) . . . . . 283 – 326

Filosofia şi pedagogia lui I. H. Pestalozzi. Diesterweg. Fröbel.

I. *Atitudinea lui Pestalozzi faţă de spiritul şi cultura timpului său* (330)

Pag.

1. Luminarea poporului, raţionalismul şi utilitarismul. (330) 2. Combaterea utilitarismului de Kant (336) 3. Neoumanismul (337) 4. Idealul iubirii şi credinţei (339) 5. Atitudinea lui Pestalozzi faţă de aceste tendinţe (341)

II. *Viaţa şi activitatea lui Pestalozzi* (344)

1. Educaţia lui Pestalozzi şi primele lui manifestări (344) 2. Neuhof (346) 3. Stans (347) 4. Burgdorf (348) 5. Iverdon (349)

III. *Starea morală şi materială a poporului elveţian în timpul lui Pestalozzi* (350)

1. Situaţia politică şi socială (350) 2. Nesocotirea drepturilor populaţiei rurale (353) 3. Dările (354) 4. Lipsa de cultură intelectuală, morală şi religioasă (356)

IV. *Mijloace de îndreptare* (358)

1. Imbunătăţirea stării materiale (359) 2. Datoria clasei avute în această îmbunătăţire (362) 3. Pricinile pentru care cei bogaţi nu-şi fac această datorie (363) 4. Ridicarea poporului de jos prin cultură (365)

V. *Treptele evoluţiei morale a omului şi rolul educaţiei în această evoluţie* (367)

1. Starea naturală (368) 2. Starea socială (369) 3. Starea morală (372) 4. Legătura între cele 3 stări (379) 5. Soluţia lui Pestalozzi în ameliorarea stării sociale (382)

VI. *Scopul şi mijloacele educaţiei* (385)

1. Forţele naturii omeneşti (385) 2. Legile naturii omeneşti (388) 3. Desvoltarea fiecărei forţe prin ea însăşi (389)

VII. *Educaţia morală* (390)

1. Formarea dispoziţiei sufleteşti favorabilă moralităţii (390) 2. Exercitarea moralităţii (399) 3. Extragerea maximelor morale (399)

VIII. *Educaţia intelectuală* (401).

1. Cultura formativă (401) 2. Trecerea dela intuiţii la noţiuni (404) 3. Intuiţia activă (406) 4. Legea unităţii sintetice (410)

IX. *Factorii educaţiei* (412)

1. Familia (412) 2. Şcoala (415)

X. *Incheiere* (422) 329–425

XI. *Urmaşii direcţi ai lui Pestalozzi* (425)

1. Diesterweg (425)

1. Educaţia conform naturii (426) 2. Metoda socratică (426) 3. Cultura formativă şi intuiţia (427) 4. Organizarea şcolară (427) 425–428

Pag.

2. Fröbel (428).
1. Activitatea, bază a evoluției psihofizice (428) 2. Intuiția prin toate simțurile (429) 3. Legătura între intuiție și activitatea practică (429) 4. Principiul activității (430)

Filosofia și pedagogia lui I. F. Herbart. Urmașii lui Herbart

I. *Introducere. Viața și operele lui Herbart* (434)
II. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Herbart* (441)
1. *Metafizica* (441)
A. Realismul (441) B. Spiritualismul (445)
2. *Psihologia lui Herbart* (446)
A. Metafizica la baza psihologiei (446) B. Mecanismul psihic (448). C. Critica psihologiei lui Herbart (450)
3. *Morala lui Herbart* (452)
A. Atitudinea lui Herbart față de morala lui Kant (452) B. Cele cinci idei morale ale lui Herbart (453)
III. *Pedagogia lui Herbart* (455)
1. *Idealul educației* (455)
2. *Mijloacele educației* (456)
A. Invățământul educativ (456) B. Interesul condiție a învățământului educativ (457) C. Interesul scop și interesul mijloc (457) D. Interesul multilateral (458) E. Atenția ca bază a interesului (463)
3. *Metoda treptelor psihologice* (466)
A. Motivarea lor (466) B. Infățișarea treptelor psihologice (468) C. Observații critice asupra treptelor psihologice (470) D. Câteva lecții practice (480) E. Invățământul analitic, descriptiv și sintetic (483)
4. *Educația morală directă* (485)
A. Rolul ei (485) B. Caracterul obiectiv și subiectiv (487) C. Mijloacele pentru formarea caracterului (489) . . 433–491
IV. *Urmașii lui Herbart: Ziller, Stoy, Strumpell, W. Rein* (491) 491–499

Filosofia și pedagogia lui Herbert Spencer

I. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui H. Spencer* (503)
1. Incognoscibilitatea absolutului (503) 2. Raportul religiei cu știința (504) 3. Ipotezele asupra existenței și originii universului (504) 4. Formele absolutului: evoluția și disoluția (506) 5. Caracterele esențiale ale evoluției

Scanned with OKEN Scanner

Pag.

(507) 6. Biologia (508) 7. Psihologia (509) 8. Etica (510) 9. Principiile fundamentale ale filosofiei lui Spencer (512)

II. *Scopul educației și cultura intelectuală* (513)

1. Posibilitatea educației și scopul ei (513) 2. Valoarea științelor în educație (515) 3. Cultura materială și formativă (517) 4. Aprecieri critice asupra scopului educației stabilit de Spencer (525)

III. *Metode de învățământ* (535)

1. Progresul în evoluția principiilor pedagogice (535) 2. Principiile directive ale metodei (538) 3. Apreciere critică asupra principiilor metodice (543)

IV. *Educația morală* (546)

1. Lipsa de directive în educația morală (546) 2. Puterea educației (546) 3. Pedepsele sau reacțiile naturale (549) 4. Maxime de educație morală (556) 5. Aprecieri critice asupra educației morale (558)

V. *Educația fizică* (559)

1. Nesocotirea educației fizice (559) 2. Insemnătatea exercițiilor fizice (561) 3. Jocul și interpretarea lui biologică (563) 4. Consecințele excesului de activitate intelectuală (566)

IV. *Incheiere* (570) 503–572

Indice alfabetic de nume 575

Pentru cititorii acestei lucrări, care ar dori să-și completeze orientarea asupra Istoriei Pedagogiei Moderne, cu o privire generală asupra mișcării pedagogice contemporane, menționăm lucrarea noastră: «PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ» Probleme și curente, Ed. II Editura Casei Școalelor, 1943.

Scanned with OKEN Scanner

DOCTRINELE FUNDAMENTALE
ALE
PEDAGOGIEI MODERNE

Scanned with OKEN Scanner

PEDAGOGIA NOUA
FAȚĂ DE
PEDAGOGIA TRECUTULUI

Scanned with OKEN Scanner

INTRODUCERE

PEDAGOGIA NOUĂ FAȚĂ DE PEDAGOGIA TRECUTULUI

I. *Pedagogia timpului nostru este rezultatul unei evoluții* — II. *Cunoașterea acestei evoluții e necesară întregei noastre activități pedagogice, atât din punct de vedere teoretic cât și practic* — III. *Argumente contra celor care contestă valoarea pedagogiei trecutului.* — VI. *Concluzii.*

I. *Cine ar fi influențat de credința falsă a câtorva pedagogi și mai ales a multor diletanți din timpul nostru, că pedagogia trece printr'o perioadă de revoluție și că prin urmare toate principiile și metodele vechi urmează să fie nesocotite, pentru a face loc unor principii și metode cu totul «noui», ar considera cercetările asupra pedagogiei trecutului ca fiind pornite dintr'o simplă curiozitate și deci fără importanță pentru știința pedagogică actuală.*

De fapt însă, pedagogia timpului nostru e rezultatul unei îndelungate evoluții. Principiile pedagogice, care se aplică azi, s'au desvoltat din idei concepute altă dată. Și dacă nu ne mulțumim cu o simplă înșirare a normelor didactice, ci voim să le aprofundăm, cu atât mai mult trebuie să urmărim această evoluție, precum și condițiile sociale și culturale, în care ea s'a efectuat.

II. *De altfel, cunoașterea acestei evoluții e necesară întregei noastre activități pedagogice — fie teoretică, fie practică, fie că e vorba de organizare școlară, de metode,*

Scanned with OKEN Scanner

sau de idealuri — întrucât, datorită experienței trecutului, pe de o parte ne ajută să evităm o mulțime de căi greșite în practică și de principii eronate în teorie (dovedite ca atare altă dată); pe de altă parte, ne descoperă drumuri bune și ne sugerează idei noui. E destul să menționăm chestiunea idealului educației, pentru a ne convinge de acest lucru. Pedagogia trebuie să stabilească un ideal realizabil. Dar istoria pedagogiei ne va înfățișa, pe lângă idealuri realizabile, și idealuri irealizabile. Tot ea ne va arăta cum și pentruce *un ideal, irealizabil într'o epocă, a putut fi realizat mai târziu. Astfel, la pedagogul Vives [1]), găsim formulată cerința cercetărilor științifice pe baze empirice: «Nu trebuie să învățăm numai din cărțile tipărite, zicea el, ci și din cartea naturii». Iar scrierile literare, care în acel timp erau utilizate aproape numai cu material de exercițiu pentru dialectică și retorică, să servească în acelaș timp și la cunoașterea adevărului și virtuții. Alături de limba latină, cerea Vives să se predea limba maternă. Iată teorii bune, dar inaplicabile în timpul lui Vives când predomina formalismul umanist. Rabelais [2]), în acelaș timp, susținea în învățământ, realismul (științele pozitive) în contra formalismului scolastic; el cerea cunoștințe multe în domeniul științelor naturii. De abia în secolul XVII, au început însă a fi înfăptuite aceste cerințe, datorită transformărilor, la care a fost supusă cultura științifică și cea literară.*

Studiul istoric al pedagogiei ne lărgește orizontul și ne dă intuiția vie a unei mari varietăți de raporturi și tendințe pedagogice, ceeace nu se poate da reflexia și construcția

---

Vives, Jean Louis (1490 — 1540), pedagog de origină spaniolă, ce aparține însă, prin activitatea și influența exercitată, culturii engleze. A fost profesor la Louvain și Oxford. A mai fost profesor al fiicei lui Henric al VIII-lea.

Operele cele mai importante din punct de vedere pedagogic sunt: De anima et vita; De tradendis disciptinis (opera fundamentală); Institutione foeminae christianae și De ratione studii.

2) *Rabelais* 1493(4) — 1553(4). Vezi: G. G. Antonescu și V. P. Nicolau, Antologie pedagogică, vol. I pag. 15.

Scanned with OKEN Scanner

subiectivă; prin studiul istoric al pedagogiei, la critica subiectivă a individului se adaogă critica obiectivă a faptelor.

Experienţa pedagogică a trecutului ne inspiră prudenţă şi rezervă faţă de teoriile noui. Această prudenţă şi rezervă sunt adevărate virtuţi şi de asemenea virtuţi avem nevoie astăzi mai mult ca oricând, spre a scăpa de haosul pedagogic al timpului nostru. Acest haos există, de vreme ce, pe de o parte se cere educaţia liberă, pe de alta disciplina severă; unii au tendinţe utilitariste, alţii tendinţe umaniste; unii dau precădere educaţiei intelectuale, alţii celei morale sau celei estetice; o parte a corpului didactic susţine clasicismul, o altă parte realismul; unii sunt pentru educaţia formativă, alţii pentru cea materialistă etc.

Explicarea acestui haos nu e greu de găsit. Mai întâiu, pedagogia e în legătură — atât cu privire la idealul educativ, cât şi la mijloacele, de care se serveşte pentru a-l realiza — cu foarte multe discipline (etică, psihologie, sociologie, logică, estetică, psihiatrie, igienă etc.) ; fluctuaţiile tuturor acestor discipline îşi găsesc ecoul în pedagogie. Apoi cercul acelora, care se interesează în timpul de faţă — suntem în aşa zisul «secol al copilului» — de problemele educaţiei, este foarte mare şi mai ales, foarte variat: părinţi, profesori, medici, magistraţi, oameni de stat, literaţi, artişti, gazetari etc. Dar fiecare din aceste grupe reprezintă puncte de vedere deosebite, încât dacă vom ţine seamă de diferenţa mare ce există între aceştia, din punct de vedere al mentalităţii, al gradului de cultură şi al intereselor, ne vom explica acest haos pedagogic.

Şi cu toate acestea, adevăratului pedagog nu-i este permis să se lase ademenit, când de unii când de alţii, ca o trestie bătută de vânt, ci bazându-se pe realitate şi pe experienţa şi ştiinţa trecutului, pe experienţa proprie şi pe a altora, pe cea făcută aci sau aiurea şi în condiţiuni diferite: de cultură, de mediu social, de rasă etc., şi mai ales ţinând seamă de bunurile dobândite de ştiinţa pedagogică, de principiile eterne (principiul intuiţiei, apercepţiei, trecerea dela concret la abstract etc.), va căuta să aleagă grâul din neghină, va şti să acorde adevărata valoare

cercetărilor noui și rezultatelor dobândite de ele, va fi întrucâtva prudent față de diversele teorii la modă și nu va sacrifica în schimbul unor ipoteze ușoare sau a unor probleme nerezolvate, tot capitalul de adevăruri dovedite, dacă nu prin mijlocul aparatelor și anchetelor de moment, prin mijlocul mult mai sigur al experienței pedagogiei.

Cu aceasta atingem un punct de vedere nou: studiul pedagogiei trecutului e necesar, nu numai pentru a ne da o pregătire pedagogică formativă, adică pentru a ne înzestra cu însușirile necesare pătrunderii pedagogiei timpului nostru și a contribui la progresul ei, ci în însuși conținutul pedagogiei trecutului găsim o sumă de principii și metode, care se impun și astăzi și se vor impune totdeauna. Studiul pedagogiei trecutului nu are prin urmare numai o valoare istorică, ci și una pur teoretică. Incât, cu drept cuvânt, a zis Willman, că istoria pedagogiei e un condensator al forțelor trecutului și un motor al viitorului.

Astfel, spre ex., Rousseau a stabilit principiul activității spontane a copilului, opunându-l opiniei comune după care spiritul copilului, în prima epocă de desvoltare, e receptiv. Principiul lui Rousseau a fost unul din factorii esențiali, care au provocat curentul școalei active, de care se face atâta caz astăzi și pe care unii «pedagogi la modă» îl consideră ca o inovație a timpului nostru.

Tot la Rousseau [1]) găsim lucrul manual ca principiu de învățământ, sub toate formele: a) ca un mijloc de pregătire pentru viața practică; b) ca ilustrare și desăvârșire a activității teoretice; c) ca un factor de îmbunătățire a rəlațiilor sociale: învățând o meserie, zicea Rousseau, copiii din clasele suprapuse vor ajunge să aprecieze rolul și importanța clasei muncitoare.

Deasemenea, principiul intuiției și metodele învățământului intuitiv, le găsim aproape complet tratate la Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel și Herbart [2]). Pedagogia timpului nostru le-a lăsat aproape nemodificate.

---

1) Vezi: Antologia pedagogică, pag. 226.
2) » » » vol. I și II.

III. *Această valoare teoretică a pedagogiei trecutului a fost contestată însă de unii pedagogi contemporani. Ei susțin, că în legătură cu sporirea numărului celor ce ce interesează de problemele educației — am putea zice ca o urmare — se observă și o* sporire a materialului cultural, *față de trecut. Altă dată erau interese unilaterale, care stimulau viața pedagogică: Umanismul se baza pe studiul formal al limbilor clasice; Jesuiții și Pietiștii urmăreau interese religioase, nesocotind în mare parte cerințele unei culturi laice; curentul pentru luminarea poporului, în secolul XVIII, era utilitarist și raționalist. Dar astăzi? Alături de pedagogul specialist — teoretician sau practician — e medicul, psihiatrul, artistul, industriașul, comerciantul etc. și toți aceștia impun pretențiile lor școalei. Și atunci ea caută să pregătească tinerele generații spre a satisface cerințele atât de numeroase și variate ale vieții moderne, modificând programele, adăogând și variind materialul.*

Faptul e, în mare parte, adevărat, însă concluzia optimistă, la care ajung ei, e falsă, din următoarele motive:

1. E drept că tendințele pedagogice ale trecutului sunt unilaterale (până la Neo-umaniști), dar fiecare din ele este bine marcată, *iar în decursul evoluției pedagogiei, găsim* aproape toate tendințele de azi *(la multe din ele, împreună cu rezultatele practice). Deosebirea este că în loc să ni se prezinte, ca în timpul de față, simultan — din nefericire, o simultaneitate haotică, după cum am spus mai sus — le cercetăm în ordine succesivă, așa cum au apărut, și după ce fiecare element în parte a fost bine analizat — dela origine până la maturitate — vom putea aprecia la justa ei valoare sinteza lor, ne vom da seama de unde rezultă dezordinea haotică a pedagogiei timpului nostru și cum poate fi înlăturată.*

2. În orice altă știință — afară de pedagogie și întrucâtva de psihologie și sociologie — cercetătorii nu au pretenția de a inova totul, *ci construiesc mai departe piatră cu piatră, clădirea ridicată încetul cu încetul de alții; deasemenea, repară unele racile ale vechii construcții. În pedagogie, dimpotrivă, vedem reformatori improvizați, care*

se cred datori să înceapă prin a dărâma totul, declarând că voiesc o construcție nouă, din material nou. De fapt însă, conștient sau inconștient, ei construiesc cu același material și, de multe ori, ajung, — după alte metode — la aceleași rezultate.

În pedagogie, ca în orice domeniu al cunoștinței, adevărul nu-l găsește subiectul izolat, care ar căata să-l construiască în propriul său intelect. Subiectul trebuie să caute, mai întâiu, un răspuns clar la întrebarea: ce au aflat generațiile trecute, ce s'a menținut și ce a căzut în fața criticei și unde trebuie să înceapă munca nouă pentru a îndrepta, a întregi și a spori capitalul dobândit? Cu pedagogia timpului nostru se va petrece în viitor, ceeace s'a petrecut cu pedagogia lui Rousseau, care credea că a răsturnat totul și a creiat ceva cu desăvârșire nou, dar azi s'a dovedit că multe din elementele pedagogiei sale, le găsim la alți pedagogi anteriori.

3. Nu trebuie să pierdem din vedere că, dacă pedagogia timpului nostru e multilaterală, în ce privește conținutul, e unilaterală ca metodă, fapt care are consecințe foarte grave, după cum vom vedea. Pedagogia, ca și psihologia, se găsește sub înrâurirea puternică a științelor pozitive. Studiul antropologic și psihologic al copilului, cercetările de didactică, cele de organizare școlară, trebuie să se facă după metoda experimentală. Unei cercetări, oricât de serioasă ar fi ea, care nu a fost făcută în conformitate cu această metodă, nu i se recunoaște calitatea de științifică și este deci înlăturată.

Nu contestăm valoarea și necesitatea cercetărilor experimentale în domeniul pedagogiei, ci constatăm numai o exagerare dăunătoare științei pedagogice. In adevăr, dacă nu admitem altă metodă, e firesc să ne întrebăm: ce ne-a dat metoda experimentală, dar și ce nu ne-a putut da? Ne-a dat o sumă de cercetări privitoare la simțuri, la formarea reprezentărilor, la tipurile sensoriale, la memorie, la oboseala intelectuală etc. La acestea se mai adaogă stabilirea unor probleme, care urmăresc chestiunile menționate și altele asemănătoare, până în cele mai mărunte detalii. In schimb însă, au rămas necercetate, de noua

metodă, formele superioare și complexe ale vieții sufletești, care sunt și cele mai importante din punct de vedere pedagogic: sentimentele, formarea noțiunilor și a judecăților, conștiința morală etc. Dece în loc de a risipi atâta muncă, pentru studiul amănuntelor neînsemnate ale chestiunilor menționate, nu se ocupă metoda nouă cu studiul acestor chestiuni? De ce se ocupă numai de periferia vieții sufletești și nu de centrul ei? Răspunsul e simplu: pentrucă numai problemele periferice sunt accesibile unei metode exclusiv experimentale; cu cât însă ne depărtăm mai mult de periferie — cu cât deci problema e mai importantă și mai subtilă — cu atât e mai puțin accesibilă acestei metode. Experimentele și statistica, cu privire la o sumă de date periferice, au înăbușit preocuparea științifică de principii. Nu se poate remedia acest rău, decât înlăturându-se credința eronată că acolo unde nu se mai poate experimenta, unde nu se mai pot utiliza aparatele, încetează știința; Prin urmare, alături de metoda experimentată, se va acorda locul cuvenit observației directe a copilului [1]*), adică metodei, care face posibilă cunoașterea vieții sale sufletești,* în toată complexitatea ei și în condiții naturale, *spre deosebire de experiment, care spre a cerceta anumite elemente, le izolează în mod artificial. Și aci intervine chestiunea: dacă elementul studiat izolat se va prezenta tot astfel când îl vom considera în legătură cu celelalte elemente, adică în complexitatea firească a vieții sufletești. Așa dar psihologia și pedagogia experimentală pot aduce completări pedagogiei trecutului. care era bazată pe observarea directă și pe principii filosofice, dar n'o pot înlocui.*

4. La această îndepărtare a pedagogiei de problemele centrale. au contribuit foarte mult cei lipsiți de orice pregătire pedagogică, al căror interes pentru pedagogie e foarte lăudabil, dar a căror intervenție în rezolvarea problemelor e adesea pericutoasă. Lucrul acesta e ușor explicabil: neavând pregătirea necesară, ei nu pot aprecia activitatea

---

1) Vezi: *G. G. Antonescu:* Pedagogia generală Ed. V-a — Cap Metodele de cercetare în pedagogie.

pedagogică și rezultatele ei — ; principiile care călăuzesc sau care ar trebui să călăuzească această practică, le rămân străine. Când constată rele, ei caută cauzele lor tot la suprafață : cutare măsură pedagogică n'a dat rezultatele așteptate, deci trebuie desființată sau modificată și atunci, ca prin farmec, totul se va îndrepta.

Dacă principiile pedagogice fundamentale ale legii sau regulamentelor sunt bune sau nu, și întrucât ele au fost aplicate de fapt în școală, nu se știe și nici nu e timp pentru asemenea cercetări ; când toată lumea (dela profesorul universitar până la comerciant) e convinsă, pe de o parte de importanța educației, pe de altă parte, de lipsurile practice din educația actuală, nu e momentul contemplațiilor și cercetărilor teoretice ; se cer fapte, deci reforme și modificări. Și atunci, toți din toate părțile se silesc să expună, în culorile cele mai negre, lacunele și erorile școalei actuale și să propună mijloacele de îndreptare. Într'o vreme a făcut mult zgomot, în presă și opinia publică, chestiunea suprimării examenelor în școlile secundare. In urma desființării examenelor, se afirma atunci, că rezultatele instrucțiunii erau foarte slabe ; dela această constatare se conchidea dreptul la reînființare (ceeace s'a întâmplat mai târziu) fără a se ține seamă de motivul determinant al acelei măsuri pedagogice : e vorba de principiul metodei active. Dar condiția sine qua non a aplicării acestui principiu e reducerea la minimum posibil a numărului elevilor dintr'o clasă. Cine are douăzeci sau treizeci de elevi, n'are nevoie de examenul atât de chinuitor pentru școlari, căci îi cunoaște și are posibilitatea de a lucra cu fiecare în parte. De fapt această condiție n'a fost respectată în practică, căci și azi mai vedem clase cu patruzeci și cincizeci de elevi. Și atunci, în loc de a se tăia răul din rădăcină reducând numărul elevilor și impunând pretutindeni metoda activă, se tinde pur și simplu, la inlocuirea unui rău prin altul. Concluzia e deprecierea teoriei din cauza unei practici greșite și din cauza soluțiilor unui cerc prea variat de apreciatori.

5. O altă cauză a nesocotirii problemelor centrale, în favoarea celor periferice, în pedagogia timpului nostru, o

găsim în tendința periculoasă de a emancipa pedagogia de filosofie. Dacă altor științe le-a putut fi prielnică o separație relativă, pedagogiei i-ar fi fatală; ea are nevoie de filosofie atât la stabilirea scopurilor cât și la aflarea mijloacelor de realizare a lor. Cum vom putea rezolva chestiunea stabilirii unui ideal educativ sau aceea a educației voinței, fără cunoștințe de morală și psihologie; chestiunea educației estetice, fără a cunoaște principiile estetice; chestiunea educației intelectuale, fără a cunoaște logica; cum vom găsi metodele cele mai bune, fără psihologie ș. a. m. d.?

De altfel, studiul istoric al pedagogiei ne ilustrează cu prisosință acest raport între problemele pedagogice fundamentale și filosofie. Pe marii pedagogi îi preocupau problemele centrale ale educației. Toți aceștia însă porneau dela principii filosofice, și nu numai pedagogi filosofi ca: Locke, Rousseau, Kant, Herbart, ci și pedagogi-practici ca: Pestalozzi și Comenius, au făcut acelaș lucru. Comenius pune didactica lui în legătură cu pansofia și cu convingerile lui religioase și morale; Pestalozzi cu filosofia lui morală socială expusă în scrierea: «Cercetări asupra mersului naturii în desvoltarea genului uman».

Datoria unei culturi filosofice serioase incumbă nu numai celor chemați a stabili normele pedagogice, ci și celor meniți să le aplice; mai întâiu în vederea independenței lor morale și intelectuale, căci aprofundând normele educative și metodele de învățământ, se vor supune lor din convingere, nu în mod rutinar, și apoi pentru că normele generale nu pot fi aplicate în acelaș mod la toți indivizii, ci trebuiesc adaptate individualității. Această adaptare n'o poate realiza însă decât pedagogul, care posedă cultura filosofică necesară pentru a pătrunde, pe de o parte sufletul copilului, pe de alta, spiritul metodei, ce voiește să aplice. Fără această aprofundare, educatorul, în loc să stăpânească metoda. devine sclavul ei (se conduce de litera moartă a celor prescrise) și o aplică în mod uniform la toți indivizii; adaptează deci propria lui individualitate și pe aceea a copiilor, la metodă; ajunge deci la un formalism mecanic și lipsit de viață.

Scanned with OKEN Scanner

Nu e suficient să cunoaștem aplicarea câtorva formule pedagogice, ci trebuie să le cercetăm origina psihologică, logică, etică, estetică etc. Și cu privire la cultura pedagogică științifică e bun sfatul lui Montaigne [1]) *«Il ne suffit pas de loger la science chez soi, il faut l'epouser».*

Așa dar, alături de cercetările noui în pedagogie, se impune studiul pedagogiei trecutului, atât din punct de vedere științific, cât și din punct de vedere practic; atât pentru reformatori și pentru teoreticieni, cât și pentru educatorii practici; atât din punctul de vedere al conținutului, cât și din punctul de vedere al metodei.

IV. *Înainte de a încheia, dorim să înlăturăm posibilitatea vreunei interpretări false a insistenței, cu care am apărat pedagogia trecutului, împotriva atacurilor unor pedagogi contemporani. Considerația ce avem pentru pedagogia trecutului, nu ne determină câtuși de puțin să disprețuim, nici chiar să trecem cu vederea cercetările pedagogice cele mai noui* [2]). *Ținem să atragem însă luarea aminte asupra «modernistilor» exagerați, care admirând prezentul, cred de datoria lor să nesocotească trecutul; e drept însă, că nu toți cu aceeași intenție și în aceeaș măsură. Printre acești moderniști trebuie să deosebim mai multe categorii:*

1. Aceia care, în entuziasmul lor sincer pentru o teorie sau metodă nouă, în dorința de a face să progreseze știința pedagogică și mai ales de a face ca pedagogia să fie considerată ca o știință echivalentă celorlalte (ceeace ar fi mai greu, fără a-i impune metoda naturalistă a timpului no-

---

1) Vezi: *G. G. Antonescu* și *V. P. Nicolau.* — Antologie pedagogică Vol. I. Cap. Montaigne.

2) Dovada am făcut-o. In cursurile noastre dela Universitate am căutat, nu numai să dovedim contribuția enormă a pedagogiei trecutului la curentele pedagogice noui și legătura ce există între pedagogia teoretică actuală și teoriile pedagogice ale trecutului, dar am pus în evidență și modificările reale aduse de cercetările pedagogice ale timpului nostru. Vezi: Pedagogia generală; Pedagogia contemporană; Educație și Cultură, ș. a.

Scanned with OKEN Scanner

stru), comit nedreptăți față de cei ce au pus bazele științei pedagogice. Pentru ei putem avea admirație, iar știința pedagogică — dacă va ști să înlăture exagerările — va profita mult dela ei.

2. Categoria entuziaștilor diletanți în pedagogie (psihologi, fiziologi, medici etc). care se înflăcărează când aud de metode noui în pedayogie, dar nu cunosc munca titanică ce s'a depus în decursul veacurilor în domeniul teoriei și practicei pedagogice. Ei au comun cu cei dintâi entuziasmul sincer pentru ceva nou, dar le lipsesc, spre deosebire de aceia, cunoașterea și respectul bunurilor existente în pedagogie.

3. Acei care caută să atragă atenția lumii asupra lor înșiși prin zgomotul, cu care trâmbițează pedagogia nouă și îndrăzneala, cu care atacă pe cea a trecutului; aceia, care consideră tot ce au făcut alți oameni și alte timpuri, ca lipsit de valoare, lăsând să se înțeleagă că dela ei se așteaptă mântuirea.

Dacă cei dintâi ne pot fi de mare folos, prin cercetările lor serioase (ca de ex. Meumann[1]*), dacă la cei de a doua categorie nu e simpatic și comunicativ entuziasmul lor sincer, cei din ultima categorie, în cel mai bun caz, trebuie să ne lase nepăsători, întrucât la ei interesele personale primează asupra interesului științific.*

Convinși prin urmare de faptul că pedagogia prezentului este o desvoltare evolutivă a acelei din trecut și de acela că în pedagogie trebuie să luptăm pentru progres și evoluție, dar în acelaș timp contra pornirilor revoluționare, facem în lucrarea de față — pe baza diferitelor sisteme pedagogice, aparținând secolelor XVII, XVIII și XIX — **expunerea critică a doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne,** *care pe de o parte au sintetizat diversele tendințe pedagogice și filosofice ale timpului, în care s'au produs, iar pe de alta, au deschis perspective largi și luminoase gândirii pedagogice ulterioare și au exercitat o influență hotărâtoare asupra mișcării pedagogice a timpului nostru*[2]*).*

---

1) Vezi: *G. G. Antonescu.* Pedagogia Contemporană.
2) *G. G. Antonescu.* — Pedagogia Contemporană, Cap. Curentele Pedagogiei Contemporane.

Atragem atenția cititorului asupra faptului, că una din condițiile esențiale ale unui studiu aprofundat al Istoriei Pedagogiei este ***contactul cu opera originală a fiecărui pedagog.***

Cum însă lectura și interpretarea ***integrală*** *a operei* ***tuturor*** *marilor pedagogi ar cere prea mult timp și prea multa energie, e preferabil un* ***extras*** *cuprinzând capitolele importante și caracteristice din fiecare sistem pedagogic ce voim a cerceta.*

Spre a împlini această condițiune, am alcătuit — în colaborare cu Dr. Vasile P. Nicolau, asistent universitar — o Antologie pedagogică în două volume, din care primele două au apărut, iar al treilea e în curs de publicare.

Scanned with OKEN Scanner

FACTORII CULTURALI, DETERMINANȚI AI DOCTRINELOR PEDAGOGIEI MODERNE

Scanned with OKEN Scanner

Factorii culturali, determinanţi ai doctrinelor pedagogiei moderne

I. Factorii culturali, determinanţi ai doctrinelor pedagogiei moderne: A. *Renaşterea şi Umanismul. Renaşterea şi Umanismul în paralelă cu concepţia supranaturalistă şi dualistă a bisericii din Evul mediu.* — B. *Reforma religioasă.* — C. *Clasicismul naţional în literatură.* — D. *Ştiinţa şi filosofia modernă. Descartes. Bacon.*

II. Urmările acestor factori culturali asupra programei şi metodei de învăţământ.

I. Factorii culturali, determinanţi ai doctrinelor pedagogiei moderne.

I. Inainte de a intra în studiul doctrinelor pedagogiei moderne, vom face câteva consideraţii asupra factorilor culturali, care le-au determinat, adică vom stărui puţin asupra atmosferei culturale, în care se produc şi se desvoltă marile sisteme pedagogice din epoca modernă.

A. *Renaşterea şi Umanismul.* — Curentele, care caracterizează începutul culturii moderne, sunt două: *Renaşterea* şi *Umanismul.*

Când zicem „Renaştere" şi „Umanism", ne gândim pe de o parte la reînvierea culturii antice greco-romane, iar pe de alta — şi aceasta ţine mai mult de termenul „Umanism" — la redeşteptarea naturii omeneşti, la liberarea ei de lanţurile tradiţiei, de jugul autorităţii dogmelor medievale. Când de-

Scanned with OKEN Scanner

terminăm în felul acesta curentele denumite Renaştere şi Umanism, s'ar părea că este vorba de o manifestare culturală revoluţionară, care a căutat să răstoarne tot ce a fost în trecut şi să introducă o stare de lucruri cu desăvârşire nouă. Ne-am înşela însă dând această interpretare.

Dacă ne gândim la următoarele două fapte, vom vedea imediat că interpretarea aceasta ar putea fi greşită.

Un prim fapt: nu poate nimeni să conteste că popoarele, pe care le găsim în epoca modernă, sunt ieşite din frământările petrecute în evul mediu.

Un al doilea fapt: cultură clasică găsim şi în evul mediu.

Biserica creştină medievală, pentru a-şi susţine dogmele sale şi pe cale raţională nu numai pe cale de credinţă, s'a servit de cultura antică. Mai mult decât atât, atunci când a căzut imperiul roman, datorită năvălirii barbarilor, cultura greco-latină ar fi dispărut poate, dacă nu s'ar fi găsit acei faimoşi călugări, a căror activitate esenţială era adunarea şi transcrierea scrierilor vechi. Este evident deci că evul mediu a avut un contact apropiat cu vechea cultură greco-latină.

Aşa dar, şi din punctul de vedere al reînvierii culturii clasice, ni s'ar părea curios să considerăm „Umanismul" ca un fel de izbucnire, ca un fel de manifestare revoluţionară contra stării culturale de până atunci.

Să vedem acum, care este atitudinea reală a Umanismului şi a Renaşterii faţă de cultura anterioară celei medievală.

Pentru aceasta vom face, în câteva cuvinte, o comparaţie, pe de o parte între concepţiile caracteristice celor două epoci — epoca Evului Mediu şi a Renaşterii şi Umanismului — despre om, despre viaţă şi despre lume, prin urmare *concepţiile*

Scanned with OKEN Scanner

lor filosofice, iar pe de altă parte, între felul cum înțelegea o epocă și cealaltă *cultura clasică*.

Pe baza acestei comparații, vom vedea care este adevăratul raport dintre Renaștere și Umanism de o parte și cultura medievală de altă parte.

Concepția filosofică a bisericii creștine medievale poate fi caracterizată prin două noțiuni: *supranaturalismul* și *dualismul*. Concepția supranaturalistă admite în afară de lumea aceasta, o altă lume superioară, „lumea viitoare", și o divinitate transcendentă, mai presus de universul creiat de ea.

Concepția medievală este dualistă din punctul de vedere metafizic și etic. Din punct de vedere metafizic, biserica creștină admite două substanțe: spirit și corp. Din punct de vedere etic, admite geniul binelui și geniul răului. Intre aceste două categorii — între spirit și corp de o parte, între geniul bun și geniul rău de altă parte — există o accentuată opoziție. Nu putem să liberăm spiritul, decât încătușând trupul. Tot ceeace emană dela trup, tot ceeace este manifestare a simțurilor, tot ceeace reprezintă plăcerile lumii acesteia, trebuie înfrânat, reprimat, pentruca spiritul să poată fi pregătit, încă de pe lumea aceasta, pentru lumea viitoare. O asemenea concepție, care înlătură tot ceeace este plăcere în viață și care cere înfrânarea pornirilor trupești, o numim cu un termen obișnuit *ascetism*. Ascet este omul resemnat, care renunță la toate bunurile și plăcerile vieții.

Conform acestei concepții filosofice a bisericii creștine medievale, omul duce o viață fragmentată. Nu putem contesta că omul este compus din elemente psihice și fizice și că totalitatea acestor elemente ne dă ființa umană *integrală*. Dacă se reprimă o parte din elementele constitutive ale ființei umane, această ființă duce o existență fragmentată, unilaterală.

Care este concepția despre viață și despre om

la reprezentanţii Renaşterii şi Umanismului? Ei consideră pe om ca fiinţă unitară, trup şi suflet împreună, şi înţeleg că omul trebuie să trăiască o viaţă completă, prin urmare să satisfacă *toate* cerinţele fiinţei sale pe cele trupeşti ca şi pe cele sufleteşti. Nu trebuie să ne gândim numai la cerinţele raţiunii superioare, ci şi la instinctele naturale, tocmai pentru că ele sunt dictate de natură. Trupul are drepturile lui alături de suflet. Aceasta este concepţia *integrală* a vieţii unitare în filosofia Renaşterii şi a Umanismului. Era natural ca, prin reacţiune faţă de concepţia medievală, să se exagereze în noua direcţie. De unde în Evul Mediu se acorda preponderenţă spiritului, trupul fiind nesocotit, — în epoca Renaşterii şi a Umanismului, deşi era vorba de o concepţie integrală, prin urmare de drepturi egale pentru spirit şi corp, pentru instinctele naturale ca şi pentru raţiunea formată prin cultură — ca o reacţiune în contra oprimării ce suferise elementul material al fiinţei umane în trecut, se da o atât de mare importanţă elementelor instinctive, sentimentale, sensoriale, în cât s'a ajuns la un fel de morală hedonistă, la o morală a plăcerii.

Odată orientaţi asupra celor două curente, Renaşterea şi Umanismul, să vedem împrejurările, în care s'au produs.

Doctrina creştinismului, care începuse să prindă teren înainte de căderea imperiului roman — spre sfârşitul epocii de cultură romană — reuşeşte să exercite o influenţă considerabilă asupra poporului roman. Care este explicaţia acestui fapt? Poporul roman, în momentul când creştinismul îşi afirma influenţa sa, era un popor bătrân, obosit de viaţă, spre sfârşitul culturii sale, şi care, mai cu seamă în epoca sa de decadenţă ,suferea mult din cauza relaxării conştiinţei morale. Şi atunci a venit doctrina creştină, care i-a dat liniştea sufletească, l-a

îndemnat să renunțe la plăcerile, care l-au obosit, și l-au blazat, i-a dat perspectivă mai frumoasă în viitor, plasându-i idealul în altă lume.

Concepția ascetică se potrivea foarte bine unui popor, care a trăit mult și care a suferit mult. Așa se explică de ce a pătruns atât de mult doctrina creștină în sufletul poporului roman și de ce adepții ei au pus atâta devotament și atâta convingere în propagarea credinței creștine și în lupta lor contra păgânismului.

După căderea imperiului roman, au venit însă popoarele barbare, care au fost luate sub aripa creștinismului. Dar aceste popoare tinere, pline de viață, de energie și de avânt, cu instincte naturale foarte puternice, concepeau ele cu deplină convingere și cu absolut devotament, așa cum concepuseră Romanii, doctrina bisericească a ascetismului?

Fără îndoială că nu. Ele o primeau, am putea zice, în mod superficial, fără ca ea să pătrundă în adâncul sufletului lor. Oamenii aceștia, care au adoptat ascetismul creștinesc numai ca formă, după cum zice Paulsen, ne fac impresia unui copil, care îmbracă o haină bătrânească, sau ne fac să ne gândim la copii de școală, forțați să învețe un catehism, din care nu înțeleg prea mult, și care, după ce au terminat lecția, sunt bucuroși că pot să sburde și să-și manifeste avântul lor natural. Aceasta era situația popoarelor tinere, cărora biserica medievală tindea să le impună concepția filosofică ascetică. Dovada că a fost așa, o găsim în unele fapte, care s'au petrecut chiar în timpul evului mediu și care ne arată că tinerele popoare barbare nu erau suficient convinse de filosofia creștinismului. Vom cita două fapte. Dacă ieșim din domeniul bisericii și al școalei, întâlnim, ca un interesant fenomen social, clasa nobililor, a cavalerilor, care, nu numai că nu erau asceți, dar manifestau un puternic spirit de aventură și de roman-

Scanned with OKEN Scanner

tism. Aşa dar, numai acolo unde tineretul era *constrâns*, în biserică şi în şcoală, se impunea concepţia ascetică. Acolo unde exista libertatea, ca la cavaleri, se manifesta, din contră, dorul de viaţă stimulat de instinctele naturale. Şi chiar dacă rămânem în domeniul şcoalei, constatăm fenomene asemănătoare. O notă caracteristică în organizarea şcoalei medievale, şi chiar a universităţilor, era internatul. Aci, tinerii erau supuşi, *principial*, celor mai severe prescripţii; totuşi, nu le scăpau unele ocazii de a gusta viaţa din plin. Uneori chiar profesorii ajungeau să petreacă alături de elevii lor.

O sumă de fapte din viaţa medievală ne dovedesc deci mai mult decât orice reflexiune filosofică, faptul că ascetismul medieval nu era potrivit pentru popoarele tinere, care deabea făceau primii paşi pe tărâmul civilizaţiei şi culturii. Ne explicăm astfel dece în timpul Renaşterii, s'a produs, ca o reacţiune, acea izbucnire, care îndemna pe om să arunce lanţurile departe şi să zică: vreau să trăiesc, vreau să fiu eu însumi; nu mai vreau să fiu sclavul dogmelor şi al tradiţiei. Vedem dar că izbucnirea aceasta sufletească, susţinută de concepţia unei vieţi integrale, aşa cum o găsim la omul antic, nu era propriu zis o revoluţie, ci mai mult o *evoluţie*.

Trecem la latura culturală a chestiunii, care ne preocupă: *reînvierea clasicismului*.

Să vedem şi din acest punct de vedere, ce urmăreau oamenii în epoca Renaşterii, spre deosebire de cei din epoca medievală; să urmărim deci linia evolutivă.

La începutul creştinismului, pe măsură ce concepţia creştină pătrundea în imperiul roman, au apărut scriitori latini, care au adoptat-o şi ale căror scrieri au fost deci concepute în spiritul creştin. In epoca medievală, după cum am văzut, biserica se servea de cultura antică, pentru propriile sale scopuri, ca de un fel de instrument, care să-i sus-

ţină şi să-i însufleţească propria ei dogmă. De aceea s'a zis că în timpul culturii medievale filosofia este un fel de „ancilla theologiae", adică un fel de sclavă a teologiei. Teologii s'au servit de Plato, Aristoteles sau alţi filosofi, pentruca, prin mijloacele lor de fond şi de formă, să întărească mai bine dogmele creştine şi pe calea raţiunii.

Din momentul însă în care scrierile vechi serveau drept mijloc pentru susţinerea dogmei, neapărat că ele trebuiau să fie întrucâtva transformate, denaturate, pentru a fi interpretate în sensul impus de dogmă, căci dogma este imutabilă. Astfel cultura antică trebuia să fie *ea* mutilată, ca să poată servi intereselor bisericii medievale.

Oamenii din epoca Renaşterii voiau şi ei cultura antică, dar nu pe cea îmbătrânită din epoca creştinismului roman, nici pe cea denaturată din epoca medievală, ci cultura antică din epoca de înflorire, anterioară pătrunderii creştinismului, şi înainte de a fi fost transformată de acesta; prin urmare ei voiau revenirea la adevărata cultură antică şi înlăturarea elementului de constrângere. Astfel se explică faptul că în timpul Renaşterii s'au introdus în cultura creştină, care natural că îşi continua mersul ei, elementele păgâne. De aceea, când cercetăm scrierile şi mai ales operele de artă din timpul Renaşterii, găsim adeseori elemente păgâne alături de cele creştine. Aşa trebuie prin urmare să înţelegem epoca Renaşterii şi a Umanismului faţă de epoca medievală din punctul de vedere al concepţiei filosofice şi din punctul de vedere al atitudinii faţă de cultura clasică.

O consecinţă imediată a acestei concepţii umaniste este un *individualism* accentuat. In adevăr, dacă la un moment dat omul cult îşi zicea: înlătur tot ce este tradiţie, tot ce este autoritate de dogmă şi înţeleg ca eu, individ, cu simţurile mele, să percep lumea din jurul meu în mod

liber, să văd cu ochii mei ceeace este şi ceeace se petrece în lumea dimprejur; dacă eu individ, înţeleg apoi ca prin propria mea raţiune să-mi explic fenomenele, pe care simţurile mi le-au relevat şi dacă nu înăbuş manifestarea naturală a instinctelor mele în viaţă, atunci sunt un om cu adevărat liber. Individualismul apare deci evident.

Individualismul umanist putem zice că a luat o directivă aristocratică foarte accentuată. S'ar putea spune că în definitiv individualismul prin definiţie are un colorit aristocratic. La individualismul umanist însă elementul aristocratic este foarte accentuat. Umaniştii considerau individualitatea ca un dar natural, care trebuie respectat. Dacă individualităţile sunt atât de diferite una de alta şi dacă această diferenţiere este dictată de natură, cum mai putem adopta principiul bisericii că toţi suntem egali înaintea lui Dumnezeu?

Dumnezeu ne-a făcut diferiţi ca indivizi. Dacă diferim ca individualitate prin voinţa naturii şi a lui Dumnezeu, diferim şi ca drepturi. Se întronează deci acel individualism *aristocratic,* pe care îl găsim fundat filosoficeşte mult mai târziu, în secolul al XIX-lea, la Nietzsche. Acest aristocratism dă dreptul individualităţilor puternice să calce în picioare pe oamenii de rând, cu alte cuvinte se ajunge pe de o parte, la o *morală a stăpânilor,* iar pe de alta, la o *morală a sclavilor.* Individualităţile puternice nu mai sunt nevoite să respecte normele morale ale omului de rând, ele îşi urmează în mod independent propriul lor drum. Şi s'au întâlnit în timpul Renaşterii individualităţi puternice ca Borgia, care au ajuns până la crimă, şi cărora crima le-a fost tolerată.

In strânsă legătură cu acest individualism accentuat, stă şi *caracterul estetic* al culturii umaniste. In timpul Renaşterii şi Umanismului, au luat o deosebită desvoltare literatura şi artele, iar în domeniul literaturii forma estetică preocupa mai mult

decât fondul însuşi al operelor literare. Care este explicaţia acestui fapt în legătură cu individualismul? Individualitatea unui om se poate manifesta mult mai liber în domeniul literaturii, decât în domeniul arid al ştiinţei. Lucrul este explicabil. In ştiinţă, se constată realitatea aşa cum este; se cere deci obiectivitate. Omul de ştiinţă trebuie, în anumite momente, să facă abstracţie de eul lui personal, de subiectul lui, spre a-şi cufunda spiritul cât mai adânc în realitatea, pe care o studiază. Ştiinţa are prin urmare un caracter eminamente obiectiv. Nu vrem prin aceasta să contestăm importanţa personalităţii în ştiinţă, dar fără îndoială că aci elementul obiectiv este dominant. In artă, din contră, nu suntem legaţi atât de realitate. Putem spune că obiectele din lumea externă servesc ca simplu pretext pentru subiect sau pentru personalitate spre a se manifesta aşa cum voieşte. Prin urmare, în artă individualitatea are o sferă de manifestare mult mai mare decât în domeniul ştiinţific. De unde în evul mediu, cultura prezenta un caracter strict logic, pentrucă avea interesul să dovedească pe cale raţională valabilitatea dogmelor creştine, în epoca Renaşterii şi Umanismului, din contră în locul logicismului medieval găsim estetismul atât de caracteristic Renaşterii.

Această manifestare a Renaşterii şi a Umanismului, care şi-a găsit origina în Italia şi apoi s'a răspândit şi în celelalte ţări, este primul factor cultural ,de care va trebui să ţinem seama în studiul marilor sisteme pedagogice.

S'a întâmplat însă că Umanismul, mai ales după ce a pătruns în şcoale, a început să fie atacat. Sfera lui de influenţă a început să se limiteze, şi anume, datorită pe de o parte unui factor, pe care îl găsim în însuşi organismul umanist, prin urmare unui factor intern, pe de altă parte, datorită unor factori noui în cultură, adică unor factori, care până atunci nu apăruseră în cultura modernă.

Scanned with OKEN Scanner

B. *Reforma religioasă.* — Factorul acela intern, pe care îl găsim în organismul școalei umaniste, este *reforma religioasă.* La început, aceasta avea legături foarte strânse cu Umanismul, și anume din două puncte de vedere: *a)* reformatorii religioși țineau și ei în oarecare măsură la studiile clasice, ca să poată citi în original scrierile sfinte; *b)* acea tendință de libertate a spiritului uman, caracteristică umaniștilor, o găsim din punct de vedere religios și la reformatori.

Ce pretindeau reformatorii, în definitiv? Pretindeau că spiritul individului trebuie să se libereze de tradiționalismul acela dogmatic medieval, iar omul să caute credința lui în Dumnezeu, *în propria-i conștiință.* Pretindeau apoi ca scrierile biblice să nu fie cunoscute prin prisma interpretărilor teologilor medievali, ci direct, pentru ca fiecare om să-și dea seamă *prin propria lui rațiune* de scrierile sfinte. De aceea îl vedem pe Luther că traduce Biblia în limba germană, pentruca astfel poporul german să ia cunoștință prin el însuși de Biblie. Prin urmare, aceste două elemente apropiau reforma religioasă de umanism.

In evoluția reformei religioase au apărut însă elemente, care au făcut din această reformă, — nu am zice un dușman permanent — dar un adversar temporar al Umanismului.

In adevăr, putea o mișcare cu caracter religios să adopte în totul concepția Renașterii despre om și viață? Putea să admită un curent religios deslănțuirea animalului în om, liberarea tuturor instinctelor, a tuturor înclinațiunilor spre plăcerile vieții? Fără îndoială că nu. Cu toate că reforma ieșise din tendința de a descătușa conștiința omenească de dogmatismul acela sever, nu i se putea cere să dea trupului aceleași drepturi ca și sufletului, tocmai pentrucă și reforma era *creștină.*

Prin urmare, acesta era primul motiv, pentru

care concepția cu adevărat hedonistă a Renașterii și Umanismului nu convenea unei reforme religioase.

Un al doilea motiv. Precum am văzut, cultura Renașterii și a Umanismului avea un caracter individualist și aristocratic foarte accentuat. Reforma religioasă, ca orice reformă cu caracter creștinesc, avea un colorit democratic. Creștinismul, fiind prin esența lui și o doctrină democratică, nu putea admite concepția aristocratică a umaniștilor; nici ca limbă cultă, limba latină, cum admiteau umaniștii, ci a acordat drepturi mari limbii materne. Ca dovadă despre aceasta se poate cita, între altele, traducerea Bibliei în limba națională.

Un al treilea motiv. Fără îndoială că, printre scrierile clasice, sunt multe care, oricât de mult le-am prețui din punct de vedere al calităților estetice literare, păcătuiesc, din punct de vedere al *fondului moral*. Așa de pildă, scrierile lui Terentius sau Plaut. Ei bine, umaniștii, în entuziasmul lor pentru forma estetică, admiteau în educarea tineretului chiar acele scrieri antice, care au un fond imoral, dar care se disting prin forma literară. Ceva mai mult, găsim chiar scriitori și pedagogi umaniști, care scriau ei înșiși opere literare în limba latină, cu un caracter aproape imoral, și pe care le impuneau tineretului. Acesta este cazul cunoscutului umanist *Erasmus* care, printre altele, are o scriere intitulată „Colloquia Puerilia", în care sunt lucruri nepotrivite pentru educația tineretului.

In fine, al patrulea motiv, pentru care concepția hedonistă a Renașterii și a Umanismului nu convenea unei reforme religioase, era faptul că, în momentul când reforma religioasă a ajuns să prindă teren în cultura modernă, atenția celor mai multe spirite culte a fost îndreptată spre problema religioasă și nu spre vechea cultură.

Vedem dar cum aceste două curente culturale, care au mers împreună, au început să se separe.

Scanned with OKEN Scanner

Se pune întrebarea: nu s'ar fi putut întâmpla şi în epoca umanismului ceeace se întâmplase în epoca medievală, cu privire la raporturile dintre cultura laică şi cea religioasă? Nu s'ar fi putut întâmpla ca Umanismul, care se baza pe cultura clasică, să fie subordonat reformei religioase, să se adapteze la cerinţele religiei, aşa după cum în evul mediu cultura antică era transformată şi adaptată la cerinţele bisericii creştine? De ce nu s'ar fi făcut din cultura umanistă o „ancilla reformae", după cum făcuse cultura medievală din cultura clasică o „ancilla theologiae"? Răspunsul este foarte simplu: nu s'ar fi putut repeta acel proces de subordonare, pentrucă în esenţa Umanismului am văzut că era tocmai tendinţa de desrobire, de descătuşare de orice tradiţie, de orice dogmă. Prin urmare, când Umanismul îşi datora existenţa sa tocmai acestei tendinţe, nu putea să renunţe la libertate şi să admită, ca din nou cultura clasică să fie supusă cerinţelor teologiei. Aşa dar, reforma religioasă a fost primul factor, care a început să dea lupta în contra atotputerniciei culturii clasice în veacul al XVI-lea.

La acest factor ,se mai adaogă încă doi şi anume: clasicismul naţional în literatură (italiană, spaniolă, franceză, germană), apoi ştiinţa şi filosofia modernă, ai căror îndrumători—Descartes şi Bacon—au dat şi ei lovituri puternice suveranităţii clasicismului în cultură, în general şi în şcoală în special.

C. *Clasicismul naţional în literatură.*— Primul dintre aceşti doi factori noui este *avântul, pe care îl ia literatura naţională.*

Diferitele literaturi naţionale, ale nouilor popoare, au început să se desvolte şi să producă opere de o valoare superioară, care pot sta alături de operele antichităţii. Este destul să amintim clasicismul francez, clasicii italieni, spanioli şi, mai târziu, clasicii germani. E drept că acest factor cultural cu

caracter național n'a luat o atitudine ostilă față de Umanism, și mai mult, a tins să ia succesiunea Umanismului; lucru explicabil tocmai prin faptul că origina acestor literaturi noui, a acestui clasicism modern, o găsim în clasicismul antic.

Nu poate fi vorba de ostilitate față de Umanism, ci numai de tendința de a-i lua succesiunea suveranității în cultură.

Este interesantă trecerea dela Umanism la cultura literară națională.

Dacă urmărim școala umanistă, vom vedea cum, la început, umaniștii manifestau o puternică admirație pentru cultura clasică, în special pentru cea latină. Cu timpul, au început să imite această cultură, însă tot în limba latină. Găsim, cu alte cuvinte, reprezentanți de seamă ai culturii umaniste, care căutau să scrie în stilul și limba autorilor antici (Cicero, Virgiliu etc.). Ei au produs opere cu pretenție de originalitate, însă de fapt au imitat literatura veche și au scris în limba latină.

Nu mai era de făcut decât un pas: păstrând modelul antic, să nu se mai scrie în limba latină, ci să se scrie în limbile naționale. Astfel: chiar în cele mai de valoare opere ale clasicismului modern din secolul al XVII-lea, s'a manifestat influența antică, în ceeace privește cuprinsul cât și în ceeace privește forma acestor opere. Așa, de exemplu, o sumă din operele lui Racine sau Corneille sunt influențate în mod vădit de literatura antică. Aceeaș influență o suferă mai târziu Schiller și Goethe în literatura germană. Iar în ceeace privește forma, e suficient să cităm oda, elegia, satira, tragedia etc., a căror origine o găsim la clasicii antici.

Așa încât, pe măsură ce literatura modernă în limbile naționale se perfecționează, se produc mai puține opere literare în limba latină, ceeace era firesc. Avântul puternic al literaturii moderne s'a manifestat mai întâi la popoarele neo-latine, pen-

Scanned with OKEN Scanner

trucă aceste popoare, pe vremea aceea aveau o cultură mai desvoltată decât celelalte și pentrucă trecerea dela limba latină, care domina atunci cultura, la limbile neo-latine, era mai ușoară decât, spre ex., trecerea la limba germană. Germanii încep prin a imita mai întâiu și ei pe latini; pe urmă trec printr'o a doua perioadă de imitațiune: imită literatura neo-latină, pe cea franceză în special, până când are loc o liberare de sub influența străină și atunci încep să se producă marile opere naționale ale clasicismului german.

Prin urmare, clasicismul național este al treilea factor, care va influența doctrinele pedagogice moderne alături de clasicismul antic și de reforma religioasă.

D. *Știința și filosofia modernă. Descartes. Bacon.* — In fine, un ultim factor important, care influențează doctrinele pedagogice moderne este *știința pozitivă și filosofia.* In epoca aceea, s'au manifestat oameni de știință, ale căror nume au rămas celebre până azi. Este destul să citățm pe Galileu, care a pus bazele fizicei moderne, pe Kepler și Copernic care au pus bazele astronomiei, pe Newton și alții. In filosofie, menționăm doi gânditori, care pot să fie considerați ca adevărații întemeietori ai științei și filosofiei moderne și anume: francezul Descartes și englezul Bacon. Ne întrebăm acum: factorul acesta științific și filosofic, ce aduce el nou în atmosfera culturală, pe care am caracterizat-o până acum?

Atitudinea reprezentanților științei pozitive și ai filosofiei moderne se remarcă prin trei caractere. Intâiu, în ceeace privește *subiectul,* adică sufletul cercetătorilor în domeniul științific. Oamenii de știință pozitivă și inițiatorii filosofiei moderne au cerut o libertate *deplină* a spiritului, care cercetează, a rațiunii omului de știință, față de orice influență a mediului sau tradiției. Am zis libertate

deplină, căci deşi reprezentanţii Umanismului protestau contra sclaviei, pe care o exercita dogmatismul medieval şi cereau libertatea, libertatea, la care ajung aceştia, după cum am constatat mai sus, era numai o libertate *relativă*, deoarece ei scuturau jugul acelui clasicism transformat prin influenţa dogmelor medievale, dar acceptau în oarecare măsură jugul clasicismului pur, al clasicismului antecreştin. Prin urmare, la Umanişti era mai mult o libertate în alegerea conducătorului: cultura modernă nu mai voia să fie condusă de dogma bisericească, dar accepta să fie condusă de cultura clasică antecreştină.

Ei bine, acest factor ştiinţific şi filosofic în cultură a cerut scuturarea *desăvârşită* a oricărui jug, libertatea *deplină* a cercetătorului de a se pune în contact direct cu realitatea. Acesta a fost un prim element, care priveşte prin urmare subiectul cercecetătorului.

Un al doilea element, care priveşte *obiectul* cercetării ştiinţifice: se cerea libertatea de a considera natura însăşi, de a se pune realmente în contact direct cu natura, de a o studia prin urmare pe calea observaţiunii şi a experimentului, înlăturând din interpretarea dată faptelor observaţiei, orice influenţă tradiţională, orice influenţă din afară. Aşa dar, după ce s'au adunat datele observaţiei, în contact direct cu natura, nu s'a mai lăsat să intervină interpretări de ale culturii antice, care să dea anumite directive în soluţionarea problemelor ştiinţifice, ci raţiunea liberă e chemată să-şi adune datele, pe care le observă şi le prelucrează tot în mod liber. Deci contactul direct cu obiectul de studiat, cu natura.

In fine, al treilea caracter, despre care am putea zice că priveşte *raportul dintre subiect şi obiect*, adică dintre cercetător şi obiectul cercetării, este *metoda*, pe care o va întrebuinţa omul de ştiinţă,

Scanned with OKEN Scanner

pentru a studia natura. Şi aci reprezentanţii ştiinţei pozitive şi ai filosofiei moderne au adus un element nou şi anume: n'au mai admis să se pornească dela anumite idei preconcepute, dela anumite norme stabilite dinainte în mod *deductiv*, ci au recomandat procedeul pe cale *inductivă*, adică să se pornească dela cercetarea concretă a naturii şi apoi să se facă ridicarea dela aceasta la stabilirea principiilor şi legilor naturale. Aşa dar a început să pătrundă în ştiinţă şi filosofie *metoda inductivă*.

Primul dintre aceste trei caractere — libertatea deplină a raţiunii — a fost foarte clar reprezentat de Descartes; celelalte două — contactul direct cu natura şi metoda inductivă — le găsim bine susţinute de Bacon. Ne vom opri puţin asupra fiecăruia, astfel ca să ne apropiem cât mai mult de sistemele, care constituiesc obiectul principal al lucrării noastre.

Descartes [1]). Descartes, în opera lui filosofică, ia ca punct de plecare *scepticismul*, însă *scepticismul* metodologic, nu un scepticism principial, adică ia o atitudine de îndoială faţă de datele culturii actuale şi ale cunoaşterii. Aceasta însă numai ca punct de plecare în reflexiunea filosofică şi cu intenţia de a căuta să iasă din îndoială, să ajungă la anumite date sigure în domeniul ştiinţific. De aceea

---

1) R. Descartes, (1569—1650), filosof francez născut la Touraine. Face primele studii în colegiul iezuit „La Flèche", pe care-l părăseşte, nemulţumit fiind de spiritul în care erau tratate atât disciplinele ştiinţifice cât şi orice pornire a spiritului omenesc spre libertate. După ce serveşte ca voluntar în diverse armate şi colindă câtăva vreme prin Europa, se retrage în Olanda, unde îşi precizează sistemul filosofic. Moare în 1650 la Stocholm.

Lucrările sale mai importante sunt: Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences (1637); Méditations sur la première philosophie, où est démontrée l'existence de Dieu et la distinction de l'âme et du corps; Principes de la philosophie; etc.

zicem că este o îndoială metodologică, nu principială. In *Discours sur la Méthode,* Descartes, care își făcuse studiile într'o școală iezuită, se plânge în contra culturii tradiționale a timpului său, acuzând-o că adună o mulțime de elemente de cultură nesigure, considerate fiecare în parte; lipsite de coeziune, considerate împreună și adeseori în opoziție unele cu altele. Această lacună rezultă, după Descartes, din faptul că lipsește acestei culturi școlare un principiu fundamental, care să dea unitate tuturor elementelor componente.

Prin urmare, convins de influența cel puțin calitativă a culturii timpului său, și pornind dela scepticismul metodologic, renunță la tot materialul cultural, pe care îl posedă. Dar scepticismul lui nu se oprește aci. El a mers mai departe. Am putea chiar spune că Descartes a parcurs toate fazele mai importante ale scepticismului filosofic. După ce s'a îndoit de valoarea culturii timpului său, s'a întrebat: ce valoare pot avea cunoștințele, pe care mi le apropiu eu însumi, pe calea simțurilor și pe calea rațiunii? Și astfel a trecut la a doua formă a scepticismului, când se întreabă dacă ceeace percepem noi în lumea din afară ne desvăluie realitatea așa cum este sau din contră modifică această realitate? Descartes nu putea nesocoti faptul că percepțiile noastre nu ne redau realitatea așa cum este, pentrucă impresiile, pe care le primim dela lumea din afară, sunt transformate în organismul nostru psiho-fizic.

Prin urmare, sunt îndreptățit să mă îndoiesc de datele percepției, să mă îndoiesc deci că pot cunoaște lumea așa cum este. Aceasta e a doua formă a scepticismului.

In fine, găsim la Descartes și a treia formă a scepticismului filosofic, când își pune întrebarea: dar intervenind rațiunea mea, pentruca să controleze aceste date ale percepțiilor și să le interpre-

Scanned with OKEN Scanner

teze, n'aș putea oare să mă apropiu de realitate? Mai mult decât atât. Nu sunt anumite date ale rațiunii noastre, care ni se impun cu atâta claritate și cu atâta evidență, încât ne este imposibil să ne îndoim de ele? Spre exemplu axiomele matematice. Există vreo minte omenească sănătoasă în stare să se îndoiască de valoarea axiomelor matematice? Evident că nu.

Descartes însă a mers cu scepticismul până la capăt și a zis: dar dacă rațiunea mea este astfel constituită, încât îmi prezintă drept adevăr, ceeace este eroare; dacă este vreun spirit rău, care poate m'a ademenit pe mine și mă face să interpretez drept adevăr, drept realitate, ceeace este fals? Prin urmare mă îndoiesc și de aceste date ale rațiunii, mă îndoiesc și de adevărurile matematice.

Aceasta este forma scepticismului absolut în filosofie, căci dacă mergem atât de departe, atunci nu numai că ne îndoim de faptul că lumea există cum o percepem noi, dar ne îndoim că există o lume în afară de noi. Din moment ce percepțiile sunt stări sufletești ale mele, din moment ce noțiunile, pe care le extrag din percepții și judecățile, pe care le fac asupra lor sunt produsul minții mele, ce mă îndreptățește pe mine să cred că acestor elemente subiective, care aparțin conștiinței mele, le corespunde ceva în afară? Prin urmare mă îndoiesc de orice existență. Aceasta este forma scepticismului absolut. Dacă Descartes s'ar fi oprit aci, era cazul să spunem că este un sceptic desăvârșit și principial. El însă, cum am spus ia acest scepticism absolut, numai ca punct de plecare, dar găsește apoi elemente sigure, pe care să clădească știința. Chiar în negațiunea — zice Descartes — pe care o fac atunci, când mă îndoiesc de tot, găsesc o afirmație, care îmi dă primul punct sigur, pentru a începe să reclădesc știința, de care m'am depărtat: Eu, acela care mă îndoiesc că există ceva

în lumea aceasta, aşa cum o percep eu, eu, care mă îndoiesc de orice, trebuie să exist. De aci faimosul principiu fundamental al filosofiei lui Descartes, primul element sigur, dela care pleacă: „cogito, ergo sum" — cuget, deci exist — sau *„dubito ergo cogito, cogito ergo sum"*. Din momentul ce mă îndoiesc de existenţa lumii, cuget; şi dacă cuget, exist. Pot să contest valoarea judecăţilor mele, dar faptul că judec nu pot să-l înlătur. Pot să mă îndoiesc de tot conţinutul conştiinţei mele, dar de conştiinţa însăşi nu; pot să mă îndoiesc de existenţa lumii întregi, dar nu pot să mă îndoiesc de existenţa aceluia, care se îndoieşte de existenţa lumii; acela trebuie să existe, căci dacă el n'ar exista, n'ar exista nici îndoiala asupra lumii.

Deci faptul acesta, că mă îndoiesc de orice, chiar şi de existenţa mea, îmi dă o primă afirmaţiune sigură: există individul cugetător; există spiritul cugetătorului. Aceasta este prima cunoştinţă sigură, pe care o are Descartes, în reflexiunea sa sceptică, ca un punct final al atitudinii sceptice.

Este drept că unii critici au adus lui Descartes imputarea că, prin acest „cogito ergo sum", se derivă existenţa din cugetare, ceeace ar fi non-sens, căci pentru ca să cuget trebuie mai întâi să exist. Şi Descartes, zicând „cuget, deci sunt", s'ar părea că derivă existenţa din cugetare. Această acuzare este eronată. In adevăr, existenţa trebuie considerată ca bază reală a cugetării: cineva nu poate cunoaşte fără să existe. Cugetarea însă trebuie să fie considerată ca *bază de cunoaştere* a existenţei proprii. Ca să cuget, trebuie să exist, dar ca să am conştiinţa existenţei mele, cuget, prin urmare cugetarea este numai un *mijloc de cunoaştere* al propriei mele existenţe, nu este o bază reală. Existenţa este baza reală a cugetării, cugetarea este baza de cunoaştere numai a existenţei.

Ca să ne lămurim mai bine, să luăm un exemplu,

referindu-ne la raportul dintre cugetare și existența unei lumi în afară de noi. Noi cunoaștem lumea din afară prin percepțiile, pe care le formăm despre ea, și atunci am putea să zicem, analog cu raționamentul lui Descartes: lumea există, pentru că o percepem. Pot să zic în cazul acesta că existența lumii din afară este condiționată de percepția mea? Desigur că nu. Lumea din afară este baza reală a percepției mele. Eu percep ceeace percep, pentrucă există un lucru, pentrucă există o lume în afară de mine, care-mi afectează simțurile. Prin urmare, lumea din afară este baza reală a percepției mele, iar percepțiile mele sunt baza de cunoaștere a lumii din afară.

Din confuzia acestor două noțiuni, baza reală și baza de cunoaștere, a rezultat acuzația absolut nedreaptă, care i s'a adus lui Descartes. De altfel, Descartes o spune el însuși că n'a vrut să facă un silogism de felul acesta: tot cugetătorul există, eu cuget, deci eu exist. El spune: când zic „cogito ergo sum", fac, nu un silogism, ci am intuiția imediată că sunt o ființă cugetătoare. Prin urmare pot să transform pe „cogito ergo sum" în „sum cogitans", sunt o ființă cugetătoare. Din cele arătate, vedem că Descartes ne dă două elemente de mare importanță pentru concluziile pedagogice, pe care le vom trage: întâiu, *înlătură puterea tradiționalismului* și al doilea, *găsește un punct sigur în conștiința de sine a eului cugetător.*

Adăogăm, în paranteză, că atunci când Descartes ne vorbește de cugetare, se referă la tot ceeace este viață sufletească nu numai la ceeace înțelegem noi prin cugetare, adică numai activitatea mintală, intelectuală.

Care sunt consecințele pedagogice ale filosofiei lui Descartes? In primul rând, Descartes decretează *libertatea absolută a rațiunii personale* de a căuta adevărul și de a aproba sau de a dezaproba

ceeace ne transmite cultura tradiţională. Acesta este un prim punct câştigat.

Găsim apoi, în „Discours sur la Méthode", afirmaţia, că puterea raţiunii omeneşti de a căuta şi de a găsi prin ea însăşi adevărul, nu este o însuşire izolată, pe care o aflăm numai la unii indivizi, ci este o *însuşire naturală a tuturor oamenilor*. Toţi oamenii normali dispun de această facultate: ca prin propria lor raţiune să caute şi să găsească adevărul; iar diferenţa mare, care se produce între indivizi, din punctul de vedere al raţiunii — zice Descartes, se datoreşte, nu atât unor deosebiri iniţiale, naturale, cât influenţei, pe care o exercită învăţământul şi educaţia asupra spiritului individual.

Şi acum, dacă conexăm aceste două afirmaţiuni ale lui Descartes, — puterea raţiunii omeneşti de a pătrunde prin ea însăşi adevărul, şi atribuirea acestei calităţi în mod egal la toţi indivizii, — rezultă două consecinţe pedagogice importante:

1. Primul rol al educaţiei intelectuale este de a desvolta puterile intelectuale ale elevului, de a exercita funcţiunile lui mintale, adică ceeace Descartes numeşte *raţiune*. De aceea preţuim cunoştinţele, nu ca pe o valoare în ele însile, ci ca pe un mijloc de desvoltare a intelectului elevului. Primul rol al şcoalei nu este prin urmare acela de a transmite un *cuantum* prea mare de cunoştinţe, ci de a utiliza materialul de cunoştinţe pentru exercitarea funcţiunilor sufleteşti. Deci, găsim în filosofia lui Descartes *principiul culturii formative*.

2. A doua consecinţă: dacă este adevărat că această putere a raţiunii de a cerceta şi descoperi adevărul nu este rezervată numai unor indivizi, ci este o calitate generală, şi dacă admitem că adevărul nu trebuie să aparţină numai unei grupe de indivizi, ci tuturor, atunci ajungem la concluzia că din această cultură raţională trebuie să se împărtăşească toată lumea; ajungem prin urmare la prin-

Scanned with OKEN Scanner

cipiul *culturii populare generale*. Nimeni nu poate să fie exclus dela îndrumarea culturală, pe care trebuie să o dea şcoala.

Acestea sunt cele două consecinţe importante, pe care le extragem din filosofia lui Descartes.

Trecem la al doilea filosof menţionat mai sus — Bacon.

Bacon [1]). Lui Bacon îi revin următoarele trei merite pentru progresul ştiinţei, în general, şi al filosofiei, în special: întâiu, el este acela, care insistă asupra *necesităţii de regenerare a ştiinţei* şi asupra necesităţii unui control fundamental al procedeelor ştiinţifice; al doilea, Bacon este acela, care stabileşte ştiinţei un scop important pentru viaţa socială, întrucât, după el, ştiinţa ne serveşte pentruca să stăpânim natura şi stăpânind-o, s'o utilizăm.

Al treilea, Bacon este acela, care ne indică *metoda* cea mai nimerită pentru a putea cunoaşte şi stăpâni natura. Bacon, când cerea regenerarea ştiinţei, pleca dela convingerea că ştiinţa timpului său se găsea într'o stare deplorabilă şi anume pentru următoarele motive: *a)* oamenii de cultură erau atât de fascinaţi de lumea viitoare, de lumea cealaltă, despre care vorbeşte biserica, încât nu vedeau ce este lângă ei, nu vedeau lumea înconjurătoare, în mijlocul căreia trăiau şi nu-şi dădeau osteneală să o observe şi să o studieze; *b)* influenţa mare, pe care o exercită biserica, — cerând ca dogmele stabilite de ea să nu fie contrazise întru nimic de cercetările ştiinţifice, — punea, în chip natural, o piedică serioasă în calea progresului ştiinţei; *c)* interesele culturale dominante în antichitate au fost cele morale, preocupările de chestiuni estetice şi interesele politice; iar în cultura medievală şi chiar

1) Francisc Bacon, om politic filosof englez, (1560—1626). Lucrările sale principale sunt: 1. Instauratio magna, din care Bacon n'a publicat decât două părţi: De Dignitate et augmentis scientiarum şi Novum organum. 2. Essais de morale şi 3. Aphorisme.

în cea modernă, interesele religioase. Niciun interes însă nu se arăta pentru știința pozitivă.

In fine, un ultim motiv asupra căruia Bacon a insistat mult, este faptul că cultura clasică, pe care au adoptat-o Umaniștii, exercita o influență atât de mare asupra spiritului, încât oricare ar fi fost problema, pe care cineva vrea să o studieze, nu se putea lipsi de a cere și cuvântul culturii clasice. Prin urmare se dovedea astfel influența prea mare, pe care o exercita cultura clasică.

Față de aceste influențe nefaste pentru știință, Bacon crede că trebuie să se producă, — ca o condițiune subiectivă a progresului științific, — *o purificare a spiritului omenesc de acele prejudecăți și erori*. El compară spiritul omenesc, captivat de aceste erori, cu o oglindă turbure și accidentată, care nu poate să reflecteze clar imaginile, ce îi sunt trimise. Pentruca să avem imagini clare în această oglindă, trebuie mai întâiu să-i netezim asperitățile și să-i înlăturăm obscuritatea; trebuie deci să se producă o operă de purificare a spiritului omenesc, înainte de a proceda la cercetarea directă a naturii pe calea științifică.

Bacon face o clasificare foarte interesantă, și pentru noi astăzi, a erorilor și prejudecăților, care pot să acapareze spiritul omenesc. Menționăm formele mai importante stabilite de el și numite *idolii* minții (idola mentis).

Intâiu, idolii omenirii în genere. Sunt erori inerente spiritului omenesc în general, nu numai celui individual. Așa, de exemplu, sunt erorile, pe care le comit simțurile în percepția externă și care se datoresc organizării noastre psiho-fizice. Erorile acestea însă — zice Bacon — nu sunt prea grave, întrucât pot fi în bună parte înlăturate sau corectate prin mijloacele și instrumentele științifice.

Mai grave însă, în aceeaș categorie, sunt erorile rațiunii omenești. Astfel, un caz foarte important,

pe care-l citează Bacon, este tendința omului în genere de a da universului, lumii din afară, o interpretare antropomorfică ,adică de a interpreta natura prin prisma propriei sale vieți sufletești. Spre exemplu, omul are convingerea că poate comite acte dictate în mod spontan de conștiința sa și că actele de voință superioară au un scop către care tind.

De aci ar rezulta tendința interpretării antropomorfice a naturii, adică tendința de a căuta în natură începutul mișcării universale și scopul ei.

Ajungem astfel la interpretarea teleologică a naturii, în locul celei mecaniciste.

A doua categorie de erori, o constituie acele prejudecăți, acele interpretări eronate, care provin dela influența mediului, dela opinia publică. Ce sunt, spre ex., toate influențele modei — ale modei, nu numai în îmbrăcăminte, dar și ale modei în cultură — decât influența opiniei publice asupra individului? Ce sunt diferitele convenienţe sociale, decât acceptarea unei norme, pe care o aprobă opinia publică? Observația aceasta a lui Bacon este foarte interesantă și pentru noi astăzi. De câte ori nu luăm drept monedă bună, ceeace ne dă opinia publică, fără să ne dăm osteneala de a-i mai controla datele? De câte ori nu facem dintr'un om de nimic, un om mare și dintr'un om de seamă, un om ratat în societate, pentrucă așa vrea opinia publică, fără să ne dăm osteneala de a controla adevărul acestei afirmațiuni? Noi dăm mai multă importanță cuvintelor, decât ideilor și motivelor psihice, care le-au provocat.

In fine, a treia categorie de erori și prejudecăți, sunt acelea ce ne vin dela o doctrină, dela o credință tradițională, pe care ca atare nu îndrăznim să le atingem, ci le aprobăm fără niciun control. Bacon se ridică — aci este elementul interesant — cu drept cuvânt, atât în contra admiterii tradiției

necontrolate, cât şi contra modei neverificate. Prin urmare, controlul raţiunii trebuie să intervină în aceeaş măsură şi la doctrinele din trecut, ca şi la manifestările actuale ale opiniei publice.

Iată acum un exemplu, care sintetizează concepţia lui Bacon asupra prejudecăţilor. Să ne închipuim că am afirma astăzi că soarele se învârteşte în jurul pământului. Recunoaştem cu toţii că aceasta este o afirmaţie eronată. Care poate fi origina ei? Pot să fac această afirmaţie, pentrucă văd eu că soarele se mişcă, iar pământul de sub mine stă pe loc, prin urmare este o afirmaţie, pe care mi-o sugerează simţurile mele; aceasta este o eroare inerentă naturii omeneşti, căci oricine dintre noi vede soarele mergând şi pământul stând pe loc. Pot să fac însă această afirmaţie astfel: soarele se învârteşte în jurul pământului, fiindcă aşa zice toată lumea! Aceasta însemnează că eroarea are origina în influenţa mediului social, a opiniei publice. Dar dacă, în fine, aş zice: soarele se învârteşte în jurul pământului, pentrucă aşa a spus Ptolemeu, sau pentrucă aşa stă scris în Biblie, aceasta însemnează că eu comit o eroare sub influenţa autorităţii tradiţionale, am încredere în ea şi vreau să mă conformez la ceeace tradiţia a afirmat.

Aşa dar condiţia subiectivă, pentruca ştiinţa să progreseze, este purificarea spiritului omenesc de toate aceste categorii de prejudecăţi şi erori.

Trecem acum la condiţia *obiectivă* pentru progresul ştiinţei. Odată purificat spiritul omenesc de aceste prejudecăţi, care este calea, pe care trebuie s'o urmăm pentru a descoperi adevărul? Aci Bacon are o atitudine diferită de a lui Descartes. In adevăr, dacă am compara atitudinea lui Bacon cu a lui Descartes, din cele ce am văzut până aci, ar rezulta numai asemănări. Bacon şi Descartes nu recunosc, fără controlul raţiunii, cultura tradiţio-

nală; şi unul şi altul cer să intervină raţiunea, pentru a purifica, pentru a înlătura toate erorile culturii trecute. Când însă intervine elementul practic — punerea în funcţiune a raţiunii, pentruca ştiinţa să progreseze — se produce *diferenţa* între Bacon şi Descartes. Descartes, după ce a liberat raţiunea de sub jugul tuturor tradiţiilor culturale, a înţeles să lase această raţiune să caute ea însăşi, *în mod liber*, adevărul.

Libertatea prea mare, pe care o acordă Descartes raţiunii, de a-şi găsi singură adevărul, credem că este unul din motivele, care îl duc pe el la metoda deductivă. Raţiunea, care lucrează singură, caută principii iniţiale cum era acel „cogito ergo sum", caută axiome, dela care pe urmă să se coboare spre lumea reală. Bacon diferă în această privinţă de Descartes. Bacon, după ce a liberat spiritul omenesc de erori, nu-l consideră ca un element apt să se conducă singur, ci îl duce de mână, ca pe un copil, în mijlocul naturii şi acolo nu-l lasă singur, ci îi arată drumul, pe care să apuce pentru a cunoaşte această natură, adică îi indică şi *metoda*, după care să facă cercetarea. Cu privire la *metoda* — renumita metodă inductivă a lui Bacon — vom face câteva mici observaţii, ce ne vor dovedi că teoria lui prezintă un interes deosebit, nu numai pentru ştiinţă în general, ci şi pentru pedagogie.

In studiul naturii, deosebeşte Bacon două faze: întâiu prin observare şi experiment direct asupra naturii, adunăm fapte şi ajungem la *descrierea naturii*. Dacă însă, după ce am adunat faptele, după ce am realizat prin urmare *descrierea* naturii, intervine raţiunea pentru a prelucra, a transforma, a sistematiza şi a sintetiza aceste date, pe care ni le oferă observaţia şi experimentul, atunci prin această operaţie superioară a raţiunii noastre, ne ridicăm dela constatarea faptelor la aflarea cauze-

lor, deci la stabilirea legilor ştiinţifice. Pe când observaţia pură ne dă numai *descrierea* naturii, intervenţia raţiunii ne dă *ştiinţa* naturii prin stabilirea legilor.

Este interesantă o analogie a lui Bacon, prin care caută să evidenţieze mai bine raportul strâns ce trebuie să existe între observaţia pură, adică descriere, şi ştiinţa naturii, între observare şi experiment de o parte şi operaţia intelectuală a raţiunii, de altă parte. El ne spune că adevăratul om de ştiinţă nu procedează nici ca furnicile, care grămădesc material mult şi îl lasă neprelucrat, nici ca păianjenul, care îşi ţese pânza din material propriu, ci ca albinele, care adună materialul variat, dar prelucrează acest material în chip *armonic* şi produc mierea.

El compară cu furnica pe empiristul pur, limitat, care se teme de intervenţia raţiunii, pentrucă raţiunea ar putea fi dăunătoare datelor experienţei; compară cu păianjenul, pe filosoful metafizician, care nu vrea să ţină seamă de experienţă, şi îşi alcătuieşte teoria lui speculativă din propria lui raţiune şi în fine pe adevăratul om de ştiinţă îl compară cu albina, căci acesta adună datele experienţei, dar lasă în acelaş timp raţiunii libertatea de a le sintetiza, de a le sistematiza. Această procedare este metoda *inducţiei*.

Mai intervine încă un nou element, care face ca teoria lui Bacon să fie mai interesantă. Nu trebuie să ne închipuim că Bacon susţine, în mod unilateral, inducţia şi disprețuieşte *deducţia*. El nu se mulţumeşte cu descoperirea legilor ştiinţifice, prin cele două metode ale inducţiei, menţionate mai sus, ci merge mai departe şi zice: odată ce am descoperit legile, trebuie să mă servesc de aceste legi pentru a interpreta nouile cazuri din lumea în care trăiesc, pentru a ajunge la ceeace numeşte el invenţie *ştiinţifică*.

Scanned with OKEN Scanner

Dar, a pleca dela legi abstracte, ştiinţifice, pentru a interpreta anumite cazuri concrete din viaţa socială, nu înseamnă a face inducţie, ci, din contra, a face deducţie. Prin urmare Bacon, care insistă atât de mult asupra inducţiei, când este vorba de descoperirea adevărului ştiinţific, insistă şi asupra deducţiei când este vorba de *utilizarea* adevărului ştiinţific, pentru interpretarea fenomenelor vieţii noastre, pentru stăpânirea naturii. *Prin inducţie cunoaştem natura, prin deducţie o stăpânim.*

De fapt, afirmarea lui Bacon este exactă: marii inventatori, care au adus foloase civilizaţiei, au luat ca punct de plecare legi ştiinţifice stabilite, şi din aceste legi au tras anumite concluzii, în chip deductiv, ceeace le-a dat posibilitatea să producă acele opere importante pentru civilizaţie.

Dacă am căuta să stabilim consecinţele pedagogice imediate ale concepţiei metodologice a lui Bacon, am obţine două rezultate de o importanţă capitală pentru întreaga pedagogie modernă.

Primul rezultat: dacă studiul naturii, precum şi orice descoperire ştiinţifică, trebuie să se bazeze pe inducţie, adică să pornească dela observaţie şi experiment, dacă observaţia şi experimentul ne obligă să luăm contact direct cu natura şi dacă a lua contact direct cu natura înseamnă a face intuiţie, urmează în mod clar şi precis că accentuarea metodei inductive în cercetările ştiinţifice duce, în pedagogie, la *întemeierea principiului intuiţiei.* Un al doilea rezultat al doctrinei lui Bacon este faptul că raportul strâns dintre inducţie şi deducţie, pe care îl cere el în cercetările ştiinţifice, influenţează puternic întreaga pedagogie modernă în sensul că în *metoda de predare a lecţiunilor,* trebuie să procedăm mai întâi inductiv, aşa cum procedează omul de ştiinţă, când vrea să descopere legile, adică plecând dela interpretarea faptelor să ne ridicăm la stabilirea regulelor şi principiilor; dar, după ce

regulele și principiile au fost stabilite, să procedăm deductiv, iarăși ca omul de știință, care utilizează în viața practică ceeace a câștigat, aplicând legile la noui cazuri particulare. Această metodă este atât de clar indicată în doctrina lui Bacon, asupra formării științei, încât putem zice că prima oară la el găsim enunțat pentru știință în genere, dar prin repercursiune, și pentru metodica învățământului, acest principiu metodic, care este îndeobște cunoscut și aplicat astăzi în școală.

II. Urmările factorilor culturali amintiți asupra pedagogiei moderne.

In rezumat, ultimele concluzii, la care ajungem ca răspuns la întrebarea, pe care ne-am pus-o la începutul acestui capitol, — *anume, care sunt factorii culturali mai importanți, care determină evoluția pedagogiei moderne?* — sunt următoarele: In ceeace privește *materialul* cultural și prin urmare *programul* de învățământ, constatăm că el se compune din aceste elemente: a) *cultura antică,* reprezentată prin curentul umanist, care își capătă un loc aproape definitiv în programele de învățământ; după aceea b) *cultura religioasă,* reprezentată prin creștinismul medieval și prin creștinismul Reformei în veacul al XVI-lea, care de asemenea își câștigă un loc definitiv în programe; apoi c) *cultura națională,* reprezentată prin limbile și literaturile naționale, care și ele își câștigă un loc din ce în ce mai important, și în fine d) *știința pozitivă,* care cere și ea, cu drept cuvânt, un loc în programe.

In ceeace privește *metoda,* avem trei caracteristice mai importante de menționat: *a)* principiul,

după care învățământul are rolul de a desvolta inteligența elevului prin exercițiu, deci prin acțiune, ceeace constituie principiul culturii formative și începutul școalei active; *b)* principiul intuiției și *c)* metoda, care cere conexiunea strânsă între inducție și deducție în predarea materiei de învățământ.

Cu aceste perspective deschise asupra evoluției pedagogiei moderne, intrăm în studiul sistemelor ei cele mai reprezentative.

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
JOHN LOCKE

Scanned with OKEN Scanner

J. Locke

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și pedagogia lui John Locke.

I. *Impresiile lui Locke asupra educației primită în familie.* — II. *Aprecieri asupra sistemului de educație în timpul său.* — III. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Locke:* A. *Teoria cunoașterii;* B. *Etica.* IV. *Pedagogia lui Locke:* A. *Consecințele pedagogice ale sistemului filosofic;* B. *Aprecieri asupra operei «Câteva idei asupra educației»;* C. *Problema educabilității;* D. *Idealul educației;* E. *Educația morală;* F. *Educația intelectuală;* G. *Metoda de învățământ;* H. *Obiectele de învățământ.* — V. *Critica doctrinei pedagogice a lui Locke.*

I. Impresiile lui Locke asupra educației primită în familie

In stabilirea principiilor sale pedagogice, Locke[1]) este influențat de educația, pe care a primit-o dela tatăl său, de impresia rea, pe care i-a produs-o școala engleză a timpului și de propriul său sistem filosofic.

Educația primită dela tatăl său se caracterizează

---

1) *J. Locke,* gânditor englez, s'a născut în anul 1632 în localitatea Wrington. Studiile secundare le face în Westminsterschool. Timpul petrecut în această școală impresionează și influențează profund pe Locke și sistemul său pedagogic. In opera sa pedagogică, protestează împotriva mijloacelor și metodelor de educație aplicate în această școală. După terminarea cursurilor dela Westminster, îl găsim pe Locke (1652) student la Oxford, Universitate unde predomină sistemul filosofic al lui Descartes și Bacon. Primele lui preocupări științifice sunt pe domeniul teologic (1660) și fizico-chimic (1665). Locke a mai studiat economia politică, medicina ș. a. Interesantă, din punct de vedere pedagogic, este perioada dela 1667, când îl găsim în casa

Scanned with OKEN Scanner

printr'o tranziție lentă, dar hotărîtă, dela disciplina severă, autoritară, uneori chiar aspră, din prima epocă a copilăriei, spre o educație din ce în ce mai liberă. Aceasta este o concepție, care a prins rădăcini din ce în ce mai adânci în pedagogie și putem zice că a triumfat aproape în întregime în veacul al XIX-lea.

Locke însuși ne descrie, în câteva rânduri, impresia, pe care i-a provocat-o sistemul de educație al tatălui său: „Dacă vrei — zice Locke — ca un copil să aibă respect de tine, întipărește-i-l din copilărie; iar când se apropie de vârsta bărbăției, strânge-l tot mai mult în legăturile încrederii tale. Astfel vei avea într'însul, după cum se cuvine, un supus ascultător, cât timp e copil, și un prieten devotat, când va fi mare. Pentrucă, după a mea socotință, greșesc foarte mult în tratamentul cuvenit copiilor, aceia, care sunt indulgenți și intimi cu ei cât sunt mici, iar după ce sunt mari îi țin departe și sunt reci cu ei. Indulgența și familiaritatea nu pot fi priincioase copilului. Din cauza lipsei lui de judecată, e absolută nevoie de disciplină și restricții, pe când, dimpotrivă, e foarte rău lucru să tratezi autoritar și pe omul, care are însuși destulă minte ca să se conducă" [1]).

---

lordului Ashley, unde pe lângă rolul de medic, secretar și colaborator al lordului la viața politică, îndeplinea și rolul de educator al fiului și apoi al nepotului acestuia. Pe experiența pedagogică, însușită în această perioadă, se bazează Locke, când scrie scrisorile prin care dă sfaturi familiei Ed. Clarcke, cum să-și crească copiii. Aceste scrisori, trimise de el din Olanda, unde se refugiase din cauza persecuțiilor politice, le publică – din îndemnul prietenului său Fr. Masham – sub titlul de „Câteva idei asupra educației" (1693). Tot în Olanda a terminat Locke celebra sa lucrare filosofică: „Incercări asupra intelectului uman" (1671–1687). Reîntors din refugiu, la 1689, Locke se stabilește în casa prietenului său Masham, în localitatea Oastes (aproape de Londra), unde rămâne până la sfârșitul vieții sale (1699).

1) *J. Locke. Câteva idei asupra educațianii.* Trad. G. Coșbuc, — partea I, pag. 19—20.

Un al doilea citat interesant, referitor tot la felul cum a fost educat Locke de tatăl său, e următorul: „Copiii, cât sunt mici, să privească pe părinții lor, ca pe stăpâni și conducători cu puteri absolute și deci să aibă față de ei respectul cuvenit acestora; iar după ce ajung în anii mai vârstnici, să-i privească întocmai ca pe singurii și intimii lor prieteni și să-i iubească și să-i stimeze ca atare" [1].

II. Aprecieri asupra sistemului de educație din timpul lui Locke

Locke își face studiile secundare la o școală din Londra și pe urmă trece la universitatea din Oxford, unde studiază științele naturale, filosofia și medicina, specializându-se mai ales în medicină și filosofie.

Asupra școalei timpului său are, prin propria experiență, o impresie foarte rea.

In câteva cuvinte, școala engleză din epoca lui Locke s'ar putea caracteriza astfel: era o școală, care, ținând mai mult la tradiție, decât toate celelalte școale din Europa, suferea încă de influența culturii medievale. Este drept că umanismul exercitase oarecare influență asupra școalei engleze, — însă o influență superficială — dat fiind că școala engleză, pe lângă faptul că era tradiționalistă, era și mai izolată de restul culturii europene, decât școala italiană, franceză, germană, despre care am putea zice că merg împreună cu progresul culturii. De asemenea influența curentului umanist, care a pătruns în Anglia, mai târziu decât în celelalte țări, constă mai ales într'un adaos *cantitativ* de studii la programul de învățământ, insistându-se mai mult ca până atunci asupra limbilor clasice. Concepția umanistă însă, despre va-

1) *J. Locke. Op. cit.* Partea I, pag. 20, § 11.

loarea individualităţii şi libertatea raţiunii omeneşti, care încerca să transpună idealul antic în societatea modernă, nu era reprezentată în şcoala engleză. Prin urmare totul se reducea la un studiu formalist al limbilor clasice. In contra acestui sistem se ridică Locke, spunând că „se face prea mult caz de puţina latinească şi grecească, care se învaţă, că se pierde prea mult timp pentru acestea şi se produce prea multă nelinişte printre elevi fără niciun scop, că nuiaua este singurul element de educaţie, iar învăţarea unei limbi sau două, este singurul scop al educaţiei. Cum ar fi posibil, zice el, ca un copil să fie ţinut în bancă în cei mai frumoşi ani ai vieţii, pentru a-şi apropia una sau două limbi, care după părerea mea se pot câştiga cu mai puţină muncă şi mai puţină frământare?" [1]).

In ceeace priveşte disciplina, iarăş se găseau în şcoala engleză în timpul lui Locke, rămăşiţe ale influenţei medievale. Bătaia era mijlocul cel mai utilizat, astfel încât cu drept cuvânt unul dintre profesorii şcoalei, în care a urmat Locke, a putut afirma că nuiaua este ciurul, prin care trebuie să treacă toţi elevii. Interesant este însă faptul că nuiaua nu era întrebuinţată numai pentru faptele rele ale elevului, deci numai pentru a-l disciplina, ci şi în cazul când el nu era destul de sârguitor sau nu înţelegea o lecţie.

Locke s'a revoltat şi în contra acestui sistem, prin cuvintele următoare: „Dece la învăţarea limbii latine şi a celei elene e nevoie de nuia, dar la franceză şi la italiană nu? Copiii învaţă şi nebătuţi dansul şi scrima, ba chiar şi la aritmetică şi la desemn se străduiesc destul şi fără bătaie. Acestea pot deştepta în noi bănuiala, că trebuie să fie ceva străin în şcoalele latineşti, fie în lucrurile ce li se cer, nenatural şi respingător pentru vârsta aceasta,

1) *J. Locke. Op. cit* Pag. 24–25.

fie în metodele aplicate acolo, fiindcă nu-i putem face să învețe fără de asprimea nuielei, și chiar și cu aceasta merge foarte cu greu [1]).

„Trebuie să mărturisesc, cu regret adesea dureros, starea nenorocită a copiilor din Marea Britanie, când consider ignoranța și mărginirea celor mai mulți institutori ai noștri...

„Cine a trecut prin acest sistem de educație, trebuie să fi văzut adesea cum un copil cuprins de rușine, cu fața palidă, disperat, cu ochii plini de lacrimi, își îndreaptă privirea și se aruncă în genunchi în fața unui neîndurat încăpățânat, pentru a dobândi iertare de faptul că nu a spus bine cantitatea unui vers latinesc; copilul este pedepsit; și ziua următoare comite aceeaș greșeală; și în a treia zi tot așa, cu aceeași consecință" [2]).

In universitatea din Oxford — unde Locke își făcea studiile superioare — a început să pătrundă influența filosofiei lui Descartes și Bacon. Locke a fost adânc influențat de concepțiile filosofice ale acestor doi cugetători.

După ce a terminat studiile, a intrat pentru câtăva vreme în diplomație și apoi a ocupat un post de educator și în acelaș timp de medic al casei, în familia unui lord englez. Cu această ocazie, el a făcut o practică pedagogică importantă pentru principiile, ce le-a stabilit mai târziu în lucrarea sa asupra educației.

Citățm ca lucrări mai importante ale lui Locke, două, dintre care una filosofică și cealaltă pedagogică: cea filosofică este intitulată: „Incercări asupra intelectului omenesc" și tratează în special despre problemele cunoașterii. Lucrarea aceasta a apărut în 1690. A doua lucrare importantă a sa are un caracter pedagogic și este intitulată: „Idei asupra educației". A apărut în 1693.

---

1) *J. Locke. Op. cit.*
2) *J. Locke. Op. cit.* Partea I, pag. 78 § 56.

III. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Locke.

Trecem la al treilea element determinant al sistemului pedagogic al lui Locke.

Este vorba de sistemul său filosofic. Am spus că în timpul studiilor lui universitare, Locke a fost puternic influențat de filosofia lui Bacon și Descartes. Datorită influenței lui Bacon, Locke admite în filosofie concepția empiristă, după care toate cunoștințele ne vin prin experiență. Dar, dată fiind și influența lui Descartes asupra lui Locke, acesta corectează empirismul, admițând în domeniul cunoașterii, intervenția rațiunii, a intelectului activ, care coordonează, sistematizează și sintetizează materialul oferit de experiență.

Trecem la expunerea pe scurt a concepției filosofice a lui Locke, fără de care considerăm că nu este posibilă înțelegerea principiilor lui pedagogice.

A. *Teoria cunoașterii.* — Prima parte a filosofiei lui Locke și cea mai importantă, întrucât el i-a dat cea mai mare atenție, este teoria cunoașterii.

Locke își pune întrebările: care este *origina* și care este *valoarea* cunoștinței omenești?

La prima întrebare: care este origina cunoștinței omenești, de unde primim noi cunoștințele, Locke răspunde mai întâi printr'o atitudine negativă, prin înlăturarea unor erori, după părerea lui, ce s'au comis în interpretarea originii cunoașterii și după aceea printr'o atitudine pozitivă, adică prin găsirea soluției, ce o consideră el ca bună.

Incepem cu latura negativă.

Locke, punându-și întrebarea de unde ne vin cunoștințele, răspunde: nu admitem că există idei înnăscute. Predecesorul său, Descartes, admisese mai multe categorii de idei, printre care, pe lângă ideile, ce ne vin din experiență și cele ce le făurim noi cu imaginația noastră, admitea și ideile înnăscute, apriorice, cu care prin urmare intrăm în

viața sufletească. Locke se opune dela început admiterii ideilor apriorice; și aci, el se arată un adevărat succesor al empirismului lui Bacon. El face următoarea argumentare, pentru a dovedi că nu pot să existe idei înnăscute.

După ce cunoaștem noi o ideie înnăscută? Cum disting raționaliștii și aprioriștii, care admit ideile înnăscute, aceste idei de cele produse pe calea experienței? Ideile înnăscute, — zic aprioriștii — au un caracter de generalitate, de universalitate, prin urmare le găsim întotdeauna la toți indivizii. Locke răspunde răsturnând această afirmație: chiar dacă am găsi asemenea idei generale, aflătoare la toți indivizii, încă nu ar fi un argument că ideile acestea ar fi înnăscute. Așa, spre ex., să admitem că ideia de Dumnezeu ar fi universală, așa cum pretinde Descartes, care o consideră ca înnăscută. Ei bine, ar fi suficientă constatarea că toată lumea admite existența unui Dumnezeu — că nu ar exista prin urmare niciun ateu pe lume — pentru a considera ideia de Dumnezeu ca înnăscută? Locke răspunde hotărît: nu. Chiar dacă nu ar exista atei pe lume, prin urmare chiar dacă ideia de Dumnezeu ar fi universală, totuși nu o putem considera ca înnăscută, căci ar fi posibil să o dobândim pe calea experienței și a rațiunii.

Dacă contemplăm natura, constatăm că ea nu se prezintă ca un haos dezorganizat, ci ca un cosmos, ca o lume organizată, în care găsim și scopuri. Chiar la fiecare organism în parte găsim manifestându-se un scop diferit — subordonat, desigur, scopurilor universale ale cosmosului — iar organele ce constituiesc organismul, sunt și ele diferite prin acțiunile lor, concordă însă spre un acelaș scop final, acela de a da organismului respectiv unitatea vieții. Prin urmare găsim ordine în univers, armonie, scopuri. Și atunci, pe baza acestor considerații, pe care unii filosofi le-ar numi

antropomorfice, am putea ajunge la concluzia că, dacă natura este armonică, dacă în natură găsim scopuri, dacă opera aceasta, pe care o numim univers, este o creaţie raţională, trebuie să admitem o voinţă, care a creiat-o, trebuie deci să admitem existenţa divinităţii. Dacă prin urmare găsim şi o cale, pe bază de experienţă şi de consideraţii logice, pentru a ajunge la ideia de Dumnezeu, atunci unde mai este nevoia să considerăm această ideie ca înnăscută? Acesta a fost un prim argument, conform căruia, chiar dacă ar exista idei universale, nu înseamnă că ele sunt înnăscute. Locke însă afirmă că nici nu există asemenea idei universale. Lăsând la o parte ideia divinităţii, care ştim că nu este universală, întrucât există o sumă de oameni, care nu cred în Dumnezeu, adică există atei, am putea să ne referim la unele principii morale şi logice, care sunt cele mai răspândite şi ne dau impresia universalităţii.

In ceeace priveşte *principiile morale,* Locke contestă că există principii morale cu caracter universal, valabile cu alte cuvinte, pentru toată lumea. Normele de conducere în viaţă, normele morale prin urmare, variază nu numai dela o epocă la alta, nu numai dela un popor la altul, dar chiar dela individ la individ. Şi apoi, dacă am admite norme morale înnăscute, aceste norme, din momentul în care s'ar manifesta în spiritul nostru, ni s'ar impune ca *absolut evidente*. Insă, de fapt — zice Locke — nu este nici o normă morală, pe care să o primim ca bună pe baza evidenţei, despre care deci să zicem că este evidentă prin ea însăşi şi pe care, ca atare, nu mai avem nevoie să o discutăm, ci o acceptăm aşa cum este dată, cum am accepta o axiomă matematică. Să luăm, spre exemplu, două directive mari din domeniul etic: în morală sunt unii, care admit concepţia egoistă şi utilitaristă şi zic: poartă-te cu semenii tăi aşa cum ai dori ca

și semenii tăi să se poarte cu tine. Este însă și o altă directivă în morală, morala așa zisă altruistă, care cere să faci bine aproapelui tău, pur și simplu pentru a face bine, fără să aștepți din partea lui o recompensă, prin urmare fără niciun interes egoist. Iată două norme diferite în domeniul moralei. Când s'ar pune întrebarea, pe care să o adoptăm, niciuna din ele nu s'ar impune în mod universal, tuturor — ca fiind cea definitivă — ci s'ar naște discuții; unii ar adopta norma egoistă, alții pe cea altruistă, prin urmare nu poate fi vorba de una înnăscută și universală.

Innăscută — zice Locke — în domeniul moralei, nu este decât tendința ființei noastre de a căuta fericirea și de a evita neplăcerea, durerea. Este drept însă că societatea are nevoie de norme morale pentru a-și păstra organizarea, pentru a exista ca societate organizată. Și atunci, normele pe care o anumită societate le-a adoptat sunt impuse de către generațiile vechi generațiilor noui, în special, prin mijlocul educației și prin tradiție, transmițându-se astfel din generație în generație. De aceea, la un moment dat, avem impresia că normele acestea au un caracter de universalitate ca și cum ar fi înnăscute. De fapt însă, este o simplă tradiție valabilă pentru un anumit grup social și pentru un anumit timp.

Trecem la *principiile logice*. Să luăm, spre ex., două din principiile logice, din cele mai necontestate: principiul identității și principiul contradicției. Aceste două principii logice sunt ele înnăscute? Putem noi face dovada că sunt înnăscute? Dacă principiile acestea ar fi înnăscute, zice Locke, atunci ele ar trebui să se manifeste la începutul existenței sufletești a omului, mai înainte prin urmare de a interveni experiența. Insă, un copil își dă mai repede seama că dulcele nu este amar și amarul nu este dulce, decât să afirme, conform

celor două principii, că un lucru este identic cu sine însuși sau că un lucru nu poate să fie și să nu fie în același timp.

Critica lui Locke evident că nu este suficientă, căci nici raționaliștii și nici aprioriștii, care admit ideile înnăscute, nu au susținut vreodată că aceste idei se manifestă dela începutul existenței sufletești a omului, înaintea oricăror influențe venite din afară din partea experienței și că dela început aceste principii înnăscute s'ar manifesta cu caracterul lor de abstracțiune. Prin urmare se impută raționaliștilor mai mult decât au afirmat ei.

Mai departe — zice Locke — ar putea spune unii raționaliști că aceste principii generale sunt întunecate, înnăbușite de diferite influențe culturale, de educație, de influența mediului social în care trăim ș. a. m. d. Dar atunci, continuă el, unde le-am putea găsi sub forma lor curată, pură, neinfluențate, decât la începutul vieții, când nu a intervenit încă influența educației și a culturii, sau la oamenii care nu au suferit prea mult influența culturii și civilizației. Insă tocmai la copii și la oamenii inculți — zice Locke — nu găsim aceste principii logice.

In fine, o a treia ipoteză, pe care o pune Locke față de raționaliști. S'a admis — zice el — și aceasta fără îndoială că au admis-o raționaliștii, — că aceste idei înnăscute se găsesc la început sub formă inconștientă și că apoi treptat-treptat, după ce începe să se exercite influența experienței asupra spiritului nostru, încep și ele să devină conștiente. La aceasta răspunde Locke — și acum ne apropiem de soluțiunea lui definitivă față de aprioriști — că o ideie, sau există, și atunci este conștientă, sau dacă nu este conștientă, înseamnă că nu există. O ideie, care ar exista inconștient, este după el o absurditate.

Și apoi — adaogă el — dacă am admite că a-

ceste idei aflătoare la început sub formă inconştientă, treptat-treptat devin conştiente, după ce s'a produs influenţa experienţei, cum vom mai deosebi noi, care sunt ideile înnăscute şi care sunt acelea, care ne vin prin experienţă?

Cum vom mai face această distincţie dacă, după ce a început opera experienţei, noi afirmăm că anumite idei, care totuşi au fost provocate de experienţă, sunt înnăscute? Căci aprioriştii admit că anumite idei înnăscute se manifestă sub impulsul şi datorită provocării experienţei. Şi atunci — zice el — dacă admitem această trecere treptată dela forma inconştientă la cea conştientă, atunci putem susţine că toate ideile ce le cuprinde conştiinţa unui om au răsărit din inconştient, provocate întrucâtva de experienţă, dar având rădăcini în inconştient. Şi atunci conchidem: sau toate ideile sunt înnăscute sau niciuna, şi în acest din urmă caz toate vin prin experienţă. Acestea sunt cele două soluţii posibile după Locke.

Un fapt curios în istoria gândirii omeneşti este acesta, că cele două soluţii, la care ajunge Locke, adică, sau toate ideile sunt înnăscute, sau niciuna, s'au dat de fapt în istoria filosofiei şi anume în epoca, în care trăieşte Locke. Prima soluţie, că toate ideile sunt înnăscute, o găsim la Leibniz. Acesta consideră spiritul omenesc ca un fel de microcosm, o lume în mic, în care toate ideile se găsesc sub formă inconştientă, potenţială şi cu timpul ele trec dela potenţialitate la actualitate, îşi sporesc gradul de claritate.

Prin urmare toate cunoştinţele îşi au origina în sufletul nostru. Aceasta este teoria, în care găsim prin urmare prima soluţie posibilă după Locke.

Cealaltă soluţie, că nicio ideie nu este înnăscută şi că toate vin din experienţă, este chiar a lui Locke şi cu aceasta am intrat în tratarea părţii pozitive a filosofiei lui.

Scanned with OKEN Scanner

Așa dar, după ce înlătură teoria ideilor înnăscute, primul principiu, pe care îl stabilește Locke, în direcția pozitivă a teoriei cunoașterii, este că *toate cunoștințele ne vin prin experiență.*

Locke deosebește două căi, pe care experiența ne poate transmite cunoștințele: *percepția externă,* pe care Locke o numește *„sensație"*, — prin urmare el întrebuințează termenul *„sensație"* oarecum diferit de modul, în care îl întrebuințăm noi astăzi — și *percepția internă,* a propriilor noastre stări sufletești, pe care el o numește *„reflexie"*. Prin urmare, pe de o parte contactul sufletului nostru cu lumea din afară de noi, percepția externă, numită de el *sensație,* pe de altă parte, contactul cu propria noastră lume sufletească, răsfrângerea conștiinței asupra ei însăși, pe care el o numește *reflexie.*

Inainte de a primi pe aceste două căi datele experienței, spiritul omenesc poate fi asemănat cu o foaie de hârtie albă sau cu o tablă nescrisă — tabula rasa — pe care cu timpul se adună, prin experiență, materialul din care intelectul va construi întreg edificiul cunoștinței. Care din aceste două căi ne este mai întâiu accesibilă? Incepe experiența cu percepția internă, cu reflexia, sau cu cea externă, cu sensația? Locke afirmă hotărît: începe cu sensația, cu percepția externă. Argumentele ar fi următoarele: Intâiu, faptul că percepția externă presupune mai puțină încordare a spiritului decât cea internă; mai ușor primim impresiile din afară decât să răsfrângem oarecum spiritul asupra propriei noastre conștiințe ca să examinăm lumea noastră sufletească.

Al doilea argument mai important rezultă din însăși concepția filosofică a lui Locke și anume: dacă admitem că sufletul, înainte de începerea experienței, este ca o foaie de hârtie albă, prin urmare nu cuprinde nimic într'însul, nu găsim deci

în conştiinţă niciun element asupra căruia să reflectăm, asupra căruia conştiinţa noastră să se răsfrângă, atunci cum am putea pretinde că avem întâiu percepţii interne? Trebuie să aşteptăm mai întâiu ca, prin contactul sufletului cu non-eul, cu lumea din afară, să înceapă a se produce viaţa sufletească şi numai atunci va fi posibilă şi percepţia internă. Prin urmare, însăşi concepţia fundamentală a lui Locke ne arată că trebuie să începem cu percepţia externă, cu ceeace el numeşte sensaţie. Şi aci găsim la Locke un punct important în evoluţia filosofiei. Predecesorul său, Descartes, admisese şi el aceste două feluri de percepţii: internă şi externă. Descartes însă nu începea cu percepţia externă, ci cu cea internă. Primul punct solid în filosofia lui Descartes, este faimosul „cogito ergo sum". El porneşte, prin urmare, dela percepţia internă. Descartes avea posibilitatea să facă acest lucru, pentrucă el admitea ideile ca funcţiuni înnăscute ale sufletului omenesc. Prin urmare, înainte de orice experienţă, găsim ceva în sufletul omenesc. Sufletul nu este gol ca în concepţia lui Locke, care din contră, dă prioritate percepţiei externe.

Prin urmare şi la Descartes şi la Locke găsim un dualism, am putea zice, în teoria cunoaşterii, în sensul că şi unul şi altul admit două căi, pe care primim cunoştinţele, cu distincţia că la Descartes primează percepţia internă, pe când la Locke primează cea externă.

Aşa dar, pe calea percepţiei externe şi pe calea percepţiei interne, pătrund în conştiinţă primele elemente sufleteşti. Acestea sunt materialele, din care mai târziu, *intelectul activ* va construi edificiul cunoştinţei omeneşti. Locke le numeşte *idei simple* şi le clasifică în patru categorii. Mai întâi, două categorii mari şi anume: idei simple, ce ne vin pe calea percepţiei interne. O a treia categorie este

aceea a ideilor simple, ce ne vin şi pe calea percepţiei interne şi pe aceea a percepţiei externe în acelaş timp. In fine, o altă distincţie în cadrul percepţiei externe: sunt unele sensaţii, ce ne vin pe calea unui singur simţ, altele, care ne vin pe calea mai multor simţuri. Prin urmare, în domeniul percepţiei externe, vom avea idei simple, care vin pe calea unui singur simţ şi altele, care vin pe calea mai multor simţuri. Să luăm acum exemple din fiecare grup. La prima grupă: percepţii externe pe calea unui singur simţ avem culori, tonuri, miros, gust, soliditate etc.

Culoarea ne vine numai pe calea văzului, tonurile ne vin numai pe calea auzului etc. In ceeace priveşte sensaţiile, dobândite pe calea mai multor simţuri, menţionăm: întinderea, forma, mişcarea, spaţiul etc. La reflexie avem: cugetarea şi voinţa. Spre exemplu, în momentul acesta îmi dau seama că cuget, că conştiinţa mea execută acest act al cugetării. Am prin urmare o percepţie internă. Tot aşa când fac un act de voinţă, îmi dau seama că voiesc. Aceasta e o ideie simplă, de percepţie internă.

Exemplu de idei mixte — constituite din sensaţii şi reflexie — sunt ideia existenţei, ideia de timp etc. Ne dăm seama că existăm şi pe calea simţurilor externe, adică prin contactul nostru cu lumea din afară, şi pe calea simţului intern, prin răsfrângerea conştiinţei asupra noastră. De timp, de asemenea ne dăm seama şi prin succesiunea fenomenelor din lumea din afară, adică pe calea percepţiei externe, dar scurgerea timpului o constatăm şi prin succesiunea fenomenelor din conştiinţa noastră, deci şi pe calea percepţiei interne. Asemenea mai putem menţiona: forţa, energia. Tot aci s'ar putea menţiona, — Locke ţine chiar să fie menţionate — plăcerea şi durerea.

Aceste patru categorii de idei simple constituiesc

întreaga materie, din care raţiunea, *intelectul activ*, cum îl numeşte Locke, va constitui edificiul cunoaşterii.

Inainte de a trece la această parte constructivă — căci până acum am cercetat numai adunarea materialului şi de aci înainte urmează formaţiuni noui din acest material — ţinem să menţionăm o chestiune importantă în legătură cu aceste patru categorii de idei.

Este firesc să ne punem întrebarea: aceste percepţii interne sau externe, sub cele patru forme, ne fac pe noi să cunoaştem realitatea aşa cum este sau nu? dacă prin urmare aceste percepţii au o valoare obiectivă sau au numai o valoare subiectivă? Spre exemplu, când este vorba de culoare: văd că o bucată de cretă este albă. Mă întreb, această culoare există în realitate sau numai în conştiinţa mea? Există culoarea albă în afară, sau nu? Există tonul, pe care îl percep? Există timpul, spaţiul etc.

Prin urmare ne punem întrebarea: întrucât acestor percepţii, aflătoare în conştiinţa noastră, le corespunde ceva real în afară? Şi aceasta este o a doua chestiune fundamentală în teoria cunoaşterii la Locke, anume: *care este valoarea obiectivă a cunoştinţei.*

In această privinţă, Locke face o distincţie foarte interesantă, nu numai pentru sistemul lui, dar pentru întreaga evoluţie a filosofiei şi anume: sunt unele percepţii, care ne informează de realitate aşa cum este ea, care prin urmare au o valoare obiectivă, iar altele, care nu ne informează despre realitate aşa cum este ea, ci numai despre modul cum această realitate influenţează asupra subiectului nostru. Acestea din urmă au deci numai o valoare subiectivă. Toate ideile simple, ce ne vin pe calea reflexiei şi pe calea mai multor simţuri, au o valoare obiectivă. Spre exemplu, întinderea. Constat că un obiect are întindere; aceasta corespunde

realității. Deasemenea când observ mișcarea în natură, această percepție corespunde și ea realității.

Tot așa bunăoară cu constatarea asupra cugetării: nu pot să mă îndoiesc că în momentul acesta cuget. Prin urmare, ceeace constat în aceste cazuri corespunde realității. In ceeace privește însă percepția pe calea unui singur simț, aceasta nu are o valoare obiectivă, ci numai o valoare subiectivă. O excepție face *soliditatea,* căreia — deși percepută pe calea unui singur simț — i se atribuie valoare obiectivă.

Desigur că Locke are aci oarecare dreptate. Astfel, spre ex., să ne gândim la culoare. Poate cineva afirma că există culoarea sau sunetul altundeva decât în conștiința noastră? Poate susține că există în lumea externă așa cum îl percepem? In lumea obiectivă am putea admite că există mișcare, că există spațiu. Ce este însă sunetul din punctul de vedere fizic? O vibrație de aer. Ce este culoarea? O vibrație eterică. Pe acestea le percepem *noi* drept sunet, drept culoare, dar în lumea obiectivă sunt tot mișcări, și numai ca atari corespund celorlalte percepții cu valoare obiectivă. Așa dar, percepțiile acestea, pe calea unui singur simț, nu ne dau decât impresia, pe care un fenomen real din lumea externă, l-a exercitat asupra subiectului nostru și nu au deci decât o valoare subiectivă. Această distincție, pe care o face Locke între percepțiile cu valoare obiectivă și cele cu valoare numai subiectivă, marchează un punct foarte important în evoluția filosofiei, în sensul că se face trecerea dela interpretarea naivă a omului de rând, care crede că tot ce percepem există în natură, așa cum am perceput noi, spre concepția cea mai înaltă, la care s'a ridicat filosofia prin Kant, care nu consideră ca având o valoare *absolut* obiectivă nici chiar pe acele percepții, cărora Locke le admitea o valoare obiectivă, deoarece și acolo intervine subiectul nostru pentru a modifica și transforma.

Locke ajunge la concepţia, pe care de altfel o admitem astăzi şi în ştiinţa pozitivă, căci nici aceasta nu mai pretinde, spre exemplu, că tonurile şi culorile au o valoare obiectivă. Este prin urmare concepţia, care acordă valoare obiectivă unei părţi din percepţiile noastre, nu însă tuturora.

Locke denumeşte toate aceste idei simple cu valoare obiectivă, *„calităţi primare"* ale obiectelor, iar pe toate celelalte, *„calităţi secundare"*. Spre ex., întinderea este o calitate primară, culoarea este o calitate secundară.

Pe calea celor patru feluri de percepţii adunăm materialul cunoştinţei. Să vedem acum intelectul nostru, după ce l-a primit, cum se serveşte de el pentru a construi edificiul cunoştinţei.

Aci Locke introduce noţiunea *intelectului activ*. Introducerea acestei noţiuni de intelect activ face pe Locke să treacă de limitele empirismului şi să pătrundă în domeniul raţionalismului. In adevăr, la începutul expunerii filosofiei sale ziceam că Locke a fost influenţat şi de empiristul Bacon şi de raţionalistul Descartes.

Insă în aceasta a doua parte a teoriei cunoştinţei, când intervine opera constructivă a intelectului activ, începe să se simtă influenţa lui Descartes. Un empirist pur n'ar fi admis această noţiune de intelect activ, care prelucrează materialul empiric. Intelectul acesta activ stabileşte o infinitate de raporturi între ideile simple, de diferite categorii. Curios este faptul că printre legăturile stabilite de intelectul activ, Locke distinge unele, care sunt provocate şi în bună parte determinate de lumea din afară şi altele, pe care intelectul activ le stabileşte în mod independent. Dar ceva mai mult, o bună parte din raporturile, pe care intelectul activ le stabileşte în mod independent, au o valabilitate ştiinţifică mai mare decât raporturile, care au fost provocate de lumea externă, de lumea obiectivă. Un raport ma-

Scanned with OKEN Scanner

tematic este considerat de Locke, după cum vom vedea, ca superior în domeniul științific, unui raport de cauzalitate, spre ex., pe care-l constatăm în natură. Deși raportul de cauzalitate este provocat de ceva din afară, pe câtă vreme raportul matematic este un produs al minții noastre, totuși acest produs al rațiunii, independent de experiență, este pus de Locke mai presus decât un raport de cauzalitate din lumea fenomenelor obiective.

După ce am arătat caracterul raționalist al intelectului activ trecem la diferite grupe de idei, pe care acesta le construiește din ideile simple și pe care Locke le numește *idei complexe*.

Locke distinge trei categorii de idei complexe. O primă categorie este aceea, pe care o numește *„modi"*. Aceste modi ne arată moduri de a fi ale unui lucru, sau stări ale unui lucru, iar nu un lucru în sine, de sine stătător. De aceea el le numește modi. Să luăm spre exemplu ideia de frumos. Aceasta este o ideie complexă, care poate să fie alcătuită din două idei simple: ideia unei culori și ideia unei forme. Dacă punem într'un anumit raport o anumită culoare cu o anumită formă, poate să rezulte ceva „frumos". Aci avem o ideie complexă, ideia de frumos, rezultată din mai multe idei simple. Pe aceasta nu o putem însă considera ca reprezentanta unui lucru de sine stătător, ci o *atribuim* unui obiect de sine stătător; ea este deci un atribut, un *modus* de a fi al unui lucru.

Prin urmare *„modi"* sunt însușiri, care nu există în sine, ci sunt atribuite unor lucruri sau ființe de sine stătătoare. Vorbirea este o ideie complexă, compusă din ideia simplă de gândire și aceea de mișcare. Vorbirea, fiind gândirea exprimată prin mișcarea organelor noastre vocale, este deasemenea o ideie complexă, „modus", întrucât nu este ceva de sine stătător, ci este o însușire, pe care o

atribuim omului; omul este deci obiectul, căruia i se atribuie această calitate.

Şi acum, eo ipso, am trecut la a doua categorie de idei complexe, acelea, care ne exprimă în adevăr lucruri de sine stătătoare şi cărora le atribuim diversele „modi". Aceste idei, reprezentând lucrurile, cărora le atribuim modi, le numeşte Locke „*substanţe*". Aşa, spre ex., divinitatea ar fi substanţa, căreia îi atribuim eternitatea; universul, substanţa căreia îi atribuim infinitul, omul, substanţa căreia îi atribuim vorbirea, sau eventual frumuseţea etc.

In interpretarea acestei noţiuni de substanţă, găsim iarăşi la Locke influenţa puternică a raţionalismului.

Cum se produce această ideie de substanţă, se întreabă Locke. Am spre exemplu în faţa mea o bucată de cretă. De fapt, pe cale de experienţă, ce fel de cunoştinţe primesc eu?

Percep culoarea acestei crete, forma ei, suprafeţele ce o mărginesc, percep, după aceea, pe calea simţului tactil, duritatea etc., o sumă de observaţii prin urmare, care împreună mă fac să zic: iată în faţa mea un obiect, pe care-l numesc cretă. De fapt însă, nu am perceput decât o serie de calităţi, cărora, pentrucă le percep totdeauna în conexiune, simultan, le atribuie raţiunea mea un substrat (substanţă), pe care-l determină prin numele de cretă. Prin urmare, când percep un obiect cu o sumă de calităţi în lumea din afară, eu de fapt nu primesc pe calea percepţiei decât *calităţile* obiectului. Noţiunea de obiect, de substanţă, căreia îi atribui acele calităţi, este produsul minţii, al raţiunii mele. Insă — zice Locke — pentrucă întotdeauna calităţile acelea revin în aceeaşi ordine, în aceeaşi conexiune, suntem tentaţi să admitem că substanţa, pe care o postulează raţiunea noastră, există realmente. Ce este însă acea substanţă, acel ceva, care

stă la baza diferitelor calităţi, aceasta nu o putem şti. Aşa, ca să dăm un exemplu din filosofie, dacă am lua calităţile de întindere, mişcare şi formă, aceste *modi,* le atribuim unei substanţe, pe care o numim corp. Dăm denumire de corp, la tot ce are întindere, mişcare şi formă. Dacă am lua însuşirile de cugetare, simţire, voinţă, aceste calităţi le atribuim unei substanţe, pe care o numim spirit. Iată două substanţe, despre a căror natură — zice Locke — nu putem să ştim nimic.

Nu putem să ştim dacă în univers există spirit şi corp, aşa cum vrea dualismul, sau numai spirit (spiritualismul) sau numai materie (materialismul) etc. Nu putem decât să postulăm existenţa unor asemenea substanţe, pe baza conexiunii continue a aceloraşi însuşiri.

Substanţa aceasta probabil că există, dar nu o pot cunoaşte. Este aci iar un punct de trecere spre filosofia de mai târziu, spre interpretarea lui Kant, care va zice: sunt sigur că există un lucru în sine, în afară de eul meu, dar ce este acel lucru în sine, nu ştiu, el îmi rămâne necunoscut.

Trecem acum la a treia categorie de idei complexe, pe care Locke le numeşte *„relaţiuni”*.

Până aci am văzut că „modi” sunt însuşiri atribuite substanţei. Substanţele constituiesc substratul, care stă la baza însuşirilor. Relaţiunile sunt raporturile, pe care raţiunea noastră le stabileşte între diferitele obiecte, în special între diferitele substanţe. Spre ex., când zic că două lucruri se aseamănă sau se deosebesc, asemănarea şi deosebirea nu există chiar în acele lucruri, ci rezultă din comparaţia, pe care mintea mea o face între ele. Prin urmare asemănarea sau deosebirea este un produs al raţiunii, pe baza comparaţiei mai multor lucruri. Tot aşa, dacă ne gândim, spre exemplu, la noţiunea de tată; ea rezultă din raportul, pe care-l stabilim între părinte şi fiul său. No-

țiunea de „cauzalitate" rezultă din faptul că două fenomene se succed întotdeauna în aceeași ordine. Rațiunea mea stabilește atunci un raport de cauzalitate între acele două fenomene. Tot așa din raportul, pe care-l stabilesc între fapta cuiva și principiile moralei, rezultă ideia complexă de moralitate sau imoralitate. Dacă între faptul acela și principiile morale există armonie, atunci rezultă ideia de moralitate; dacă nu există armonie, ci din contră, o contrazicere, atunci rezultă ideia complexă de imoralitate. Tot astfel când este vorba de legalitate și ilegalitate: fapta unui om, raportată la legile civile, dacă este în armonie cu aceste legi, este o faptă legală, dacă este în dezacord cu aceste legi, este o faptă ilegală.

Locke deosebește trei categorii de raporturi, pe care le poate stabili mintea omenească și între aceste categorii de raporturi, stabilește o gradație foarte interesantă.

Avem mai întâiu acele relațiuni dintre obiecte sau fenomene, care ne sunt provocate din afară. Cazul cel mai important este cauzalitatea. Dacă constatăm că fenomenul B urmează întotdeauna fenomenului A în lumea din afară, stabilim raportul de cauzalitate. Iată o relație, pe care a făcut-o mintea mea, însă provocată fiind de anumite fenomene din afară.

Sunt alte raporturi, pe care mintea mea le creiază în mod absolut, independent de orice experiență; spre exemplu, când făuresc ideia de balaur sau centaur, iau elemente din experiența mea trecută și construiesc o ideie, care nu mi-a fost impusă de lumea din afară. Această ideie n'are valabilitate științifică. Sunt cazuri însă, în care, mintea noastră stabilește în mod independent relațiuni — raporturi de acestea între idei — care au însă valoare obiectivă. Când spune matematicianul: două cantități egale cu o a treia sunt egale între ele, iată un

raport, care este produsul raţiunii sale, dar care fără îndoială că este valabil pentru lumea externă, căci dacă ai căuta să verifici acest raport în lumea din afară, raportul persistă. Şi sunt o sumă de adevăruri matematice, care au fost construite în mod deductiv, pe cale pur raţională şi care sunt valabile, chiar dacă n'ar exista lumea externă. Dacă însă le verificăm în lumea externă, ele se dovedesc ca valabile.

Alături de aceste raporturi, din domeniul matematicei, mai pune Locke raporturile, tot independente, din domeniul moralei. Sunt anumite relaţii de idei, din domeniul moralei, care — zice Locke — sunt valabile, chiar dacă nu se realizează în lumea din afară.

Astfel, raportul dintre ideia de crimă şi aceea de pedeapsă. Oricine ar pune în raport aceste două idei, crimă şi pedeapsă, ar stabili raportul că oricărei crime trebuie să-i succedeze pedeapsa. Acesta este un adevăr—zice Locke—pe care-l construieşte raţiunea umană, independent de experienţă.

Prin urmare, alături de raporturile acelea provocate de experienţă, cum este cauzalitatea, avem relaţiunile acestea construite de raţiunea noastră, dar totuşi valabile. Vedem aci că elementul raţionalist este foarte accentuat.

După ce am văzut care sunt cele mai importante categorii de idei complexe, *modi, substanţe* şi *relaţiuni,* să vedem — cum am făcut şi la ideile simple — care este valoarea de obiectivitate a acestor idei complexe, să vedem dacă au ele vreo valoare pentru cunoaşterea lumii sau sunt nişte elemente cu caracter pur subiectiv.

Aci stabileşte Locke două criterii pentru valabilitatea ideilor complexe. Un prim criteriu: când este vorba de idei complexe, care leagă între ele diferite fenomene, fie ale lumii sufleteşti, fie ale lumii fizice, cum este cauzalitatea, atunci pornim

dela ideia că orice fenomen se petrece în timp și că o mare parte din fenomene se petrece și în timp și în spațiu. Cele sufletești se petrec numai în timp, cele materiale în timp și spațiu.

După Locke însă, timpul și spațiul sunt idei simple cu valoare obiectivă și dacă timpul și spațiul sunt idei cu o asemenea valoare, atunci ideile complexe, care se bazează pe aceste idei simple de timp și spațiu, pot și ele să aibă o valoare obiectivă, cu o singură condiție, ca legătura, pe care o face rațiunea noastră între lucruri sau fenomene, să se facă în același mod și în aceeași ordine, în care am perceput lucrurile sau fenomenele, în care am primit deci ideile simple.

Această condiție de a se stabili legătura în același mod și în aceeași ordine, în care am perceput ideile simple, este cel de al doilea criteriu pentru stabilirea valabilității ideilor complexe.

Din cele expuse până aci, asupra diferenței dintre relațiunile provocate de lumea externă și relațiunile stabilite de rațiune în mod independent, putem distinge două grade de știință: o știință demonstrativă, pe care o creiază rațiunea noastră, pe cale de *demonstrație,* matematica și raporturile morale; și în al doilea rând științele perceptive, care stabilesc raporturi între fenomenele petrecute în lumea externă, științele naturii, care se bazează în primul rând pe legea cauzalității. Aceste științe le numește Locke *perceptive,* pentrucă se întemeiază pe perceperea unor fenomene din natură.

Dacă Locke ar fi fost întrebat, care dintre aceste două categorii de științe este mai sigură, aceea a științelor demonstrative sau aceea a științelor perceptive, el, deși empirist, ar fi răspuns că este mai sigură categoria științelor demonstrative, cum e matematica, decât aceea a științelor perceptive, cum sunt științele naturale. Dela un empirist însă, am fi așteptat să ni se spună că tocmai științele, care

se bazează pe contactul direct cu natura, pe raporturile dintre simțurile noastre și lumea înconjurătoare, sunt mai sigure.

Pentru Locke, din contră, științele demonstrative au o valoare mult mai mare, mult superioară științelor perceptive.

De fapt, în această afirmare, Locke este consecvent cu elementul raționalist, ce am văzut că l-a introdus în sistemul său empirist. In adevăr, nu are destulă încredere în științele perceptive, pentrucă, după cum am văzut, aci ne servim și de percepție, de idei simple, care nu au decât o valoare subiectivă și pe care le-am numit calități secundare. Prin urmare, percepțiile ne pot înșela asupra realității obiective. Am văzut mai departe că acele substanțe, pe care le considerăm ca stând la baza diferitelor conexiuni de calități sunt ceva nesigur, o ipoteză, cel mult un postulat al minții noastre. Nu avem siguranța absolută a existenței lor și dacă am ajuns să ne convingem că există, nu știm ce sunt.

In fine, să ne referim la cauzalitate, deoarece toate științele naturii se bazează pe legea cauzalității. Ce este de fapt cauzalitatea? Un raport, pe care-l stabilește mintea noastră între niște fenomene, care se succed întotdeauna în aceeași ordine. Dar, că între aceste fenomene există *în adevăr* o legătură cauzală, aceasta este iarăși un postulat al minții noastre. Iată de ce științele pozitive nu ne dau siguranța absolută.

Atunci însă s'ar fi putut face lui Locke următoarea întrebare: de ce știința demonstrativă este mai sigură?

Pentrucă aceasta stabilește raporturi înlăuntrul rațiunii, fără să aibă nevoie de confirmarea lumii obiective, de confirmarea experienței. Matematicianul stabilește un adevăr, care, — dacă mintea mea l-a admis — *este* valabil fără să mai am nevoie de confirmarea experienței pentru valabilitatea lui.

Scanned with OKEN Scanner

Pe lângă aceste categorii de ştiinţe demonstrative şi perceptive, mai distinge Locke o a treia categorie de ştiinţe, aceea a *ştiinţei intuitive.*

Ştiinţa intuitivă este, după Locke, cea mai sigură, mai sigură chiar decât cea demonstrativă, pentru că ea rezultă din contactul imediat al conştiinţei noastre cu realitatea. Astfel, când am intuiţia propriei mele stări sufleteşti sau a propriei mele existenţe, fără să mai am nevoie de demonstraţie, sunt sigur că exist, sunt sigur de propriile mele stări sufleteşti. Aci Locke are dreptate şi nu i se poate imputa că consideră ştiinţa intuitivă ca pe cea mai sigură. Surprinzător este numai faptul că un empirist pune ştiinţele demonstrative mai presus de ştiinţele perceptive.

In fine, o ultimă chestiune pentru a încheia teoria cunoaşterii.

In afară de raţiune şi de simţuri, nu mai primim noi cunoştinţe şi pe altă cale? Religia pretinde că putem primi cunoştinţe şi pe calea *revelaţiei divine.* Şi atunci Locke, pentru a trata complet problema cunoaşterii, se referă şi la revelaţia divină şi se întreabă: putem noi admite datele revelaţiei divine? Prin urmare, spiritul ştiinţific concordă cu revelaţia divină? Locke are un răspuns foarte interesant referitor la raportul dintre credinţă şi ştiinţă, dintre datele religiei şi atitudinea, pe care raţiunea noastră o ia faţă de aceste date.

Răspunsul este acesta: datele revelaţiei, în raport cu raţiunea, pot să fie de trei feluri: sunt date ale revelaţiei divine, care sunt în armonie cu cerinţele raţiunii. Spre ex., existenţa lui Dumnezeu este o afirmaţie a religiei, pe care raţiunea noastră o primeşte fără şovăială şi Locke crede chiar că ştiinţele demonstrative pot să dovedească existenţa lui Dumnezeu. Aceasta este prin urmare o afirmare a revelaţiei, care concordă cu spiritul ştiinţific, cu cerinţele raţiunii. Acestea sunt *afirmaţii raţionale ale revelaţiei.*

Există a doua categorie de afirmații, care sunt în contradicție cu rațiunea și pe acelea nu le putem admite în niciun caz: sunt *afirmațiile iraționale*. Așa, spre ex., dacă în loc să admitem o singură divinitate, am admite mai mulți zei, ideia aceasta a existenței mai multor zei nu este primită de rațiune, căci rațiunea nu poate admite decât un singur spirit universal. In fine, a treia categorie de afirmații religioase în raport cu rațiunea, sunt acelea care depășesc — cum zice Locke — puterile rațiunii noastre, acelea, pe care el le numește *afirmări supra raționale*, mai presus de puterile rațiunii noastre. Aci am putea cita afirmarea învierii lui Iisus Christos.

Prin urmare, în raporturile dintre credință și știință găsim aceste trei posibilități. Afirmații raționale, afirmații iraționale și afirmații suprarationale.

B. *Etica.* — Atunci când ne-am ocupat de critica, pe carc Locke o aduce ideilor înnăscute, am văzut că el se referă în special la principiile morale și logice și contestă că acestea ar fi apriorice.

Ceeace admite el ca înnăscut în domeniul moralei, este tendința noastră instinctivă spre plăcere și aceea de a evita neplăcerea, durerea. Dar pentruca această tendință să devie morală, ea trebuie să se armonizeze cu anumite legi, cu anumite norme. Locke distinge trei feluri de legi, cărora le putem subordona sau, mai bine zis, trebuie să le subordonăm acea tendință: *legile divine*, exprimă datoriile, pe care ni le prescrie religia; *legile civile*, acele care ne sunt dictate de stat; *legile propriu zis morale*, care după Locke, ne sunt impuse de opinia publică și sunt admise de rațiunea noastră.

Interesant este faptul că din aceste trei categorii de legi, Locke acordă primatul, legilor morale, adică legilor impuse de opinia publică. Ni s'ar părea curios că tocmai acestora li se acordă mai multă

importanţă, dacă n'am şti că sunt anumite raporturi morale, pe care, după Locke, raţiunea noastră le admite ca absolut valabile, în baza acelei dispoziţii comune a raţiunii omeneşti, de a aproba unele raporturi şi de a dezaproba altele. Am dat ca exemplu raportul dintre crimă şi pedeapsă: raţiunea oricărui om normal admite că după crimă trebuie să urmeze pedeapsa. Locke acordă totuşi o deosebită importanţă şi normelor religioase, considerându-le ca un reazăm puternic al atitudinii morale şi anume din două puncte de vedere: întâiu, pentrucă religia consideră normele de conducere în viaţă ca porunci divine şi astfel le sporeşte autoritatea; al doilea, pentrucă religia, susţinând nemurirea sufletului şi răsplata faptelor actuale într'o viaţă viitoare, reprezintă un îndemn puternic către moralitate.

Tot aşa de interesant este raportul, pe care-l stabileşte Locke între virtute şi fericire. Ce rol joacă fericirea faţă de virtute?

Virtutea ar consta în acordul voinţei noastre cu normele morale. Acel, care respectă acest acord, acel care deci îşi subordonează voinţa normelor morale, are el dreptul la fericire, sau cu alte cuvinte, este fericirea o consecinţă necesară a împlinirii datoriilor morale? Dacă răspunsul este afirmativ, aceasta înseamnă că Locke este un utilitarist desăvârşit. Omul atunci nu face binele decât din interes, din interesul de a fi fericit şi nu evită răul decât iarăşi dintr'un interes egoist, din interesul de a evita neplăcerea, pedeapsa.

Locke, deşi are elemente utilitariste în morala lui, nu poate fi considerat ca un utilitarist extremist. El ne spune:

Fericirea, care trebuie să urmeze împlinirii datoriilor morale, poate fi considerată ca un *stimulent* pentru activitatea morală, dar nu ca *motiv* de activitate morală. Şi continuă el — pentru omul

înțelept nu este nevoie nici de acest stimulent al unei eventuale fericiri, pentruca el să fie moral.

Rațiunea lui este suficientă, ca să-l determine să fie moral; el nu are nevoie pentru aceasta de recompensa fericirii.

E drept că raporturile morale, fiind stabilite de rațiune, sunt valabile, nu numai pentru omul înțelept, ci și pentru omul de rând. Acesta din urmă însă, deși recunoaște adevărurile morale cu propria lui rațiune, totuși nu se *supune* lor decât numai dacă intervine motivul egoist. Spre ex., un om vicios va fi cel dintâiu, care va lăuda virtutea și va critica viciul la alții, fără însă să-și înfrângă propriul său viciu. Și atunci ,trebuie să intervină motivul egoist: o pedeapsă celor ce nu se vor supune legilor morale și o recompensă celor ce se vor supune.

Pentru omul de rând — cum zice Locke — atitudinea morală este o afacere bună.

Este foarte interesantă această argumentare a lui Locke, întrucât și aci, în domeniul moralei, îl vom găsi reprezentând un punct de vedere tranzitoriu dela o concepție naivă, inferioară, spre una superioară, cea mai înaltă; adică dela concepția moralei egoiste și absolut utilitariste, care nu vedea ca motiv al acțiunilor morale decât interesul egoist, spre concepția morală kantiană, care nu admite nicio condiționare din afară a faptului moral, și consideră moralitatea ca fiind condiționată numai de legea morală a conștiinței umane. Locke ne spune că se găsesc oameni, care sunt morali pentrucă așa le dictează rațiunea; dar sunt și unii oameni care, pentru ca să fie morali, au nevoie de stimulentul egoist. Iată cum s'a făcut tranziția dela morala pur egoistă, spre morala pur altruistă din filosofia lui Kant.

IV. Pedagogia lui Locke.

După ce avem o orientare generală asupra filosofiei lui Locke, să vedem care vor fi consecinţele pedagogice rezultând imediat din acest sistem filosofic.

A. *Consecinţele pedagogice ale sistemului filosofic.* — Vom putea stabili următoarele patru puncte: Intâiu, am văzut că Locke urmăreşte cu multă scrupulozitate evoluţia cunoştinţei omeneşti, dela primele ei elemente oferite de experiénţă, dela percepţii, până la ideile complexe şi apoi până la sistematizarea acestor idei complexe în domeniul ştiinţei. Un filosof, care urmăreşte cu atâta scrupulozitate evoluţia cunoştinţei omeneşti, dela cele mai simple, până la cele mai complicate elemente ale ei, fără îndoială că în domeniul pedagogic va ţine seama de fazele evolutive, prin care trece sufletul individual şi va cere deci ca materialul de cunoştinţe să se aleagă potrivit fiecărei faze de desvoltare a spiritului şcolarilor.

A doua consecinţă. Locke fiind un empirist, un filosof, care bazează cunoaşterea pe experienţă, va trebui ca în pedagogie, în mod necesar să accentueze importanţa intuiţiei. Empiristul pretinde, că toate cunoştinţele ne vin prin contactul direct cu realitatea, prin experienţă. Dar contactul direct cu realitatea, în domeniul pedagogiei, ne duce la intuiţie. Ei bine, la Locke vom găsi intuiţia şi în domeniul intelectual şi — uneori mai accentuată decât în domeniul intelectual — în domeniul educaţiei morale, unde vom vedea că el insistă mult asupra exemplului. Insă exemplul în educaţia morală însemnează intuiţia faptelor bune.

A treia consecinţă. Am văzut că Locke, deşi empirist, admitea în sistemul său filosofic o sumă de elemente raţionaliste. Ei bine, aceste elemente raţionaliste se vor manifesta destul de puternic şi

în domeniul pedagogiei lui, atât în educaţia intelectuală cât şi în cea morală. Aşa, de exemplu, în educaţia intelectuală vom vedea că el acordă o importanţă deosebită acelor obiecte din program, care aparţin ştiinţelor demonstrative, pentrucă în concepţia lui filosofică, ştiinţa demonstrativă, după cum am văzut [1]), ocupă un loc superior celei perceptive; şi nu va acorda, poate, atâta importanţă ştiinţelor inductive, cât ar fi de aşteptat dela un empirist. In domeniul moralei, alături de intuiţia morală pe calea exemplului, Locke va insista foarte mult asupra formării unei convingeri morale la elevi, pe calea educaţiei raţionale, prin apelul direct la raţiunea elevului.

In fine, a patra consecinţă, care este în legătură cu morala lui Locke. Am văzut că morala acestuia este o *morală moderat* utilitaristă, dar în tot cazul utilitaristă, întrucât pleacă dela tendinţa către plăcere şi înlăturarea durerii. Ei bine, acest utilitarism îl vom găsi destul de accentuat şi în pedagogia lui Locke. In domeniul educaţiei intelectuale vă prefera acele studii, care sunt folositoare vieţii şi va pune pe planul al doilea pe celelalte, care servesc numai pentru cultura generală. In domeniul educaţiei morale, va apela la acele stimulente educative, care au un colorit utilitarist. Acestea sunt urmările generale, care decurg în mod imediat din cunoaşterea filosofiei lui Locke.

B. *Aprecieri asupra operei „Câteva idei asupra educaţiei"*.— Ideile pedagogice ale lui Locke le găsim într'un volum mic întitulat: „Câteva idei asupra educaţiei", care însă nu este un tratat bine închegat, din punct de vedere ştiinţific, nu este un sistem definitiv construit, aşa încât să fie lipsit de orice contrazicere. Lucrul este explicabil, dacă ne gândim la origina acestui tratat.

---

1) Vezi pag. 87 şi următoarele.

Scanned with OKEN Scanner

Un prieten al lui Locke, știind că acesta se interesează foarte de aproape de problema educației și că a funcționat ca educator în casa unui lord, îl roagă să-i dea oarecare îndrumări pentru educarea copilului său și atunci Locke îi dă aceste îndrumări sub formă de scrisori.

Rezultatele obținute cu aplicarea principiilor din aceste scrisori fiind satisfăcătoare, Locke se decide să revadă scrisorile și să le publice, prevenind însă pe cititor, că nu prezintă un studiu sistematic, științific. In prefață, Locke scrie, adresându-se celui, care-i ceruse sfatul pentru educarea copilului său: „Aceste idei asupra educației, pe care le dau acum publicației, de drept sunt ale D-tale, fiindcă ele pentru D-ta au fost scrise înainte cu mai mulți ani, și nu sunt altceva decât ceeace-ți spusesem în scrisorile, pe care ți le-am trimis. Afară de rânduirea sistematică a celor ce ți le-am scris în diferite timpuri și cu diferite ocaziuni, am schimbat așa de puțin materialul, încât cititorul va cunoaște lesne din chipul familiar al expunerii, că scrierea aceasta a fost mai mult o convorbire între doi amici, decât o discuție destinată publicității" [1]).

De fapt, dacă cineva ar ceti tratatul acesta al lui Locke, și s'ar mărgini numai la atât, ar avea impresia că sunt idei *răslețe* asupra educației. Dacă însă considerăm mai întâiu sistemul filosofic, atunci găsim fundamentul necesar, pe care să putem construi un sistem pedagogic aproape unitar.

Cunoașterea sistemului filosofic ne ascute privirea și ne lărgește orizontul, făcându-ne să pătrundem mai adânc și să înțelegem mai clar sistemul pedagogic respectiv.

A doua considerație introductivă la pedagogia lui Locke: după cum am văzut, tratatul acesta a fost scris la început pentru educația unui tânăr no-

1) *Locke.* — Câteva idei asupra educației, Part. I, pag. 3.

bil, căci prietenul acela, care îi ceruse sfaturi pentru educaţia fiului său, aparţinea clasei nobile. Prin urmare, vom găsi mai accentuată tendinţa spre educaţia familiară, decât spre cea şcolară. Totuşi, interpretată în mod temeinic, concepţia lui Locke ne dă perspective foarte interesante şi pentru educaţia în şcoală.

Cu aceasta, intrăm în studiul principiilor sale pedagogice.

C. *Problema educabilităţii.*— Prima chestiune, pe care trebuie să ne-o punem când intrăm în studiul unui sistem pedagogic, este aceea, dacă educaţia e posibilă, dacă ea poate să transforme caracterul omenesc şi—în caz afirmativ—care sunt limitele acestei puteri a educaţiei de a transforma caracterul omenesc; dacă prin urmare, poate să transforme caracterul omenesc în totul sau numai în parte; cu alte cuvinte — educabilitatea este absolută sau numai relativă?

Prima ipoteză, că educaţia nu ar fi posibilă, că ea nu ar putea transforma caracterul omenesc, nu mai avem nevoie să o punem, căci din momentul ce Locke a scris un tratat de pedagogie, înseamnă că el acordă educaţiei putinţa de a transforma caracterul omenesc. Avem totuşi un caz în istoria culturii, când un mare filosof, care nu admite că educaţia poate transforma caracterul înnăscut al omului, a scris totuşi câteva capitole de pedagogie. Pentruce? Pentrucă şi-a zis: rolul educaţiei nu este de a transforma caracterul omenesc, ci de a face pe fiecare din noi să ne cunoaştem caracterul, şi să luăm în viaţă calea dictată de însuşirile naturale.

Filosoful acesta era Schopenhauer[1]).

La Locke, nu intervine această interpretare asupra problemei educabilităţii; intervin însă celelalte două. Prima ar fi că educaţia are putinţa absolută

1) Vezi: Curs de Pedagogie Generală. – Cap. Problema educabilităţii.

de a transforma caracterul omenesc, aşa după cum putem da unei bucăţi de ceară forma ce voim.

Dacă am porni dela constatarea că Locke este un filosof pur empirist, firesc ar fi ca la el să găsim numai această interpretare. In adevăr, dacă sufletul omenesc, este, după cum zice Locke, la început ca o foaie de hârtie albă, fără nicio însuşire înnăscută, şi totul vine prin experienţă, atunci evident că putem să-l formăm aşa cum vrem. In tratatul lui găsim un pasaj în care s'ar părea că Locke ar da educabilităţii această interpretare.

„Fericirea sau nenorocirea omului, zice el, este în cea mai mare parte propria sa operă. Cu spiritul se întâmplă ca şi cu corpul: prin exerciţii, deci prin educaţie, devine ceeace este şi chiar majoritatea acelor calităţi ce le considerăm ca daruri naturale, cercetându-le de aproape, vedem că sunt produse ale exerciţiului, că numai prin exerciţiu au ajuns la acest grad de desvoltare. Pot spune că dintre toţi oamenii, cu care venim în contact, nouă din zece sunt ceeace sunt, buni sau răi, utili sau inutili prin educaţia lor. Aceasta este tocmai ceeace provoacă marea deosebire între oameni" [1]).

Din acest citat ar rezulta că Locke acordă educaţiei puterea absolută de a transforma caracterul omenesc.

Sunt însă alte pasagii din tratatul lui, unde găsim afirmată şi importanţa naturii individuale; găsim prin urmare afirmată concepţia cealaltă că educaţia are putere de influenţare asupra caracterului, însă această putere este limitată de natura individuală a fiecăruia.

„Intre oameni, care au primit aceeaşi educaţie, zice Locke, există o mare diferenţă de însuşiri. Dumnezeu a dat sufletului omenesc o anumită formă, care, ca şi aceea a corpului, poate fi puţin

1) *J. Locke.* Câteva idei asupra educaţiei, trad. de G. Coşbuc.

ameliorată; greu poate fi schimbată și transformată în contra ei"[1]).

Prin urmare caracterul poate fi transformat, dar numai în parte.

Iată cum la Locke găsim și în pedagogie, ca și în filosofie, concepții diferite una de alta și în cazul acesta chiar opuse.

Dacă ne referim totuși, mai de aproape la filosofia lui, ne vom putea mai ușor lămuri. Știm că Locke nu era un empirist pur, că el a introdus în sistemul său o sumă de elemente raționaliste. Să vedem ce influență exercitau aceste elemente raționaliste asupra problemei ce ne preocupă.

Astfel, am găsit ca element rațional în teoria cunoașterii, intelectul activ, care primește materialul și-l prelucrează. Intelectul activ este de fapt o *însușire a sufletului nostru.*

Am găsit, după aceea, dispoziția comună rațiunii omenești de a aproba unele raporturi independente de experiență și de a dezaproba pe altele. Ce este această dispoziție comună tuturor rațiunilor individuale? O *însușire a sufletului omenesc.* In domeniul moralei, am găsit că Locke admite ca înnăscută tendința către plăcere precum și pe aceea de a evita durerea. Iată dar o serie de însușiri ale sufletului omenesc, pe care le găsim *date,* care nu ne-au venit prin experiență. Or, dacă așa stau lucrurile, sufletul nu mai poate fi considerat ca o foaie de hârtie albă, cum ar fi zis empiristul pur, ci o entitate, care vine pe lume cu anumite însușiri. Și atunci, aceste însușiri înnăscute vor determina individualitatea omului și prin urmare vor limita influența educației.

De altfel, într'un pasaj din lucrarea lui pedagogică, Locke are această propoziție, vorbind despre copil:

---

1) *J. Locke.* Câteva idei asupra educației, trad. de G. Coșbuc.

„Venim pe lume cu anumite însușiri și funcțiuni" [1]).

Iată prin urmare, cum chiar în pedagogia lui, face această afirmație, care corespunde cu interpretarea raționalistă din filosofie. Și atunci nu putem admite că Locke este un individualist, care limitează puterea educației prin influența individualității naturale?

Conexând datele, pe care le găsim în pedagogia lui Locke, cu datele ce le avem în filosofia lui, vom ajunge la această interpretare individualistă. Și acum ne întrebăm: dece această confuzie în opera lui pedagogică între o interpretare și cealaltă? De ce nu spune categoric că este individualist? O explicație o găsim în faptul menționat mai sus, că lucrarea aceasta nu este o operă construită după un plan sistematic, ci este alcătuită din datele, pe care i le ofereau acele scrisori concepute la epoci diferite și tratând chestiuni diferite.

A doua explicație o găsim în tendința lui Locke de a mijloci în filosofie tranziția dela o concepție inferioară spre una superioară.

In teoria cunoașterii, am găsit la el tranziția dela concepția naivă, a omului de rând, care crede că tot ceeace a perceput corespunde perfect realității din afară, la interpretarea de mai târziu a criticismului kantian.

In morală, îl vedem pe Locke făcând tranziția dela egoismul inferior, spre concepția superioară a moralei absolute. Tot așa în pedagogie, îl vedem reprezentând punctul de trecere între două concepții, care au rămas tipice. *Concepția mecanicistă,* care admite că influențele, care vin din afară asupra caracterului individual — dela educator, dela mediul, în care trăiește individul etc. — pot să-l transforme în întregime, și concepția opusă

1) *J. Locke.* Câteva idei asupra educației, trad. de G. Coșbuc.

celei mecaniciste, *concepția organicistă,* aceea, care nu mai consideră sufletul individual ca pe o bucată de ceară moale, căreia poți să-i dai din afară orice formă, ci-l consideră — cum trebuie să fie considerat individul — ca pe un *organism;* și după cum oricare organism în natură se desvoltă în conformitate cu anumite condiții cuprinse în germenul natural — planta s'a desvoltat din sămânță, după condițiile cuprinse în sămânță — tot așa și sufletul este un organism, care se desvoltă dinăuntru în afară, pe baza condițiilor cuprinse în natura sa proprie. Influențele din afară pot să-i aducă unele modificări și să sprijine opera naturii. Aceasta este interpretarea organicistă, pe care o găsim prima dată puternic accentuată la Jean Jacques Rousseau, în secolul al XVIII-lea, iar mai târziu către sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea la curentul neoclasicist sau neoumanist.

Locke prin urmare face tranziția în pedagogie dela concepția mecanicistă, spre concepția organicistă.

D. *Idealul educației.* — Cu privire la idealul educației, găsim la Locke conexate patru noțiuni, care, împreună trebuie să reprezinte scopul acțiunii educative. Prima este *virtutea.* Locke înțelege prin virtute — după cum știm — acordul voinței noastre cu anumite norme, pe care le dictează rațiunea, legea civilă, sau religia. Am văzut că normele dictate de rațiune, care sunt normele propriu zis morale, le consideră Locke ca aparținând și opiniei publice. Aceste norme ale opiniei publice sunt acelea, care trebuie să determine în primul rând voința noastră. Am văzut însă că un puternic sprijin găsește morala și în religie.

A doua noțiune — noțiune, pe care n'am întâlnit-o până acum și care este oarecum specifică pedagogiei lui Locke — este *înțelepciunea.*

Locke nu interpretează noțiunea de înțelepciune

așa cum e interpretată în gândirea comună. El înțelege prin înțelepciune, *simțul practic*, prudența, care ne călăuzește în viața de toate zilele și în afacerile noastre; este chibzuința, îndemânarea, cu care știm să ne mișcăm în societate să ne vedem de afaceri, să ne urmărim prin urmare scopurile noastre *practice* în viață.

De aceea cred că este mai nimerit pentru această noțiune a lui Locke termenul de *simț practic* decât acela de înțelepciune. Dacă totuși Locke i-a dat denumirea de înțelepciune, cred că nu a comis o eroare, întrucât el înțelege că acest simț practic trebuie să fie totdeauna subordonat cerințelor morale. Fiecărui om îi este permisă tendința utilitaristă de a-și urmări scopurile afacerilor sale personale, de a-și realiza interesele sale practice în viață, cu o singură condițiune: să nu calce peste limitele fixate de morală. Prin urmare aceasta nu *este altceva decât simțul practic subordonat moralei.*

De altfel Locke are și o interpretare psihologică a acestei legături, între simțul practic și moralitate, deoarece — zice el — simțul practic trebuie să fie subordonat moralei, nu numai din interes pur moral, dar chiar din interes egoist: un om, care nu s'ar conforma normelor moralei în urmărirea intereselor sale personale, ar pierde încrederea semenilor săi. Așa dar, și din punct de vedere pur utilitarist ar fi o scădere. De ex., dacă cineva ar fi viclean în raporturile sale cu ceilalți oameni și în urmărirea scopurilor sale practice, această viclenie ar putea realiza succese câtăva vreme, însă din momentul, în care oamenii din jurul celui viclean ar constata atitudinea acestuia, nu i-ar mai acorda încrederea. Prin urmare viclenia, nu numai că ar fi o atitudine anti-morală, dar n'ar mai servi nici din punct de vedere utilitar.

A treia noțiune, care intră în cadrul scopului educativ, este ceeace Locke numește *„buna creștere"*.

Prin aceasta se înţelege desigur, felul de a ne purta în lume, bunele maniere, pe care trebuie să le manifestăm în societate. Ne amintim că Locke a scris tratatul său de pedagogie pentru un tânăr nobil, ceeace explică, în mare parte, importanţa, pe care o acordă bunelor maniere.

Locke are însă pretenţia de a pune şi aceasta a treia noţiune, buna creştere, în acord cu morala.

El cere ca bună creştere să fie un mijloc de exteriorizare, de manifestare, a unor însuşiri sufleteşti cu caracter moral, în primul rând al virtuţilor noastre.

Buna creştere este numai un element de valoare exterioară, căruia trebuie neapărat să-i corespundă ceeace Locke numeşte bogăţia noastră sufletească. După cum un diamant, zice Locke, este mai mult pus în valoare, luceşte mai bine, dacă îl şlefuim, tot aşa şi un om cu calităţi bune va face să strălucească mai mult aceste calităţi interne ale lui, dacă are bună creştere, bune maniere, decât dacă nu le are.

„La un om rău crescut, curajul (este vorba de calitatea sufletească internă) capătă aparenţa brutalităţii şi nu scapă de această apreciere.

Invăţătura multă devine pedanterie, spiritul o bufonerie, simplitatea o bădărănie, bunătatea de inimă un servilism.

Nu poate să existe într'însul o însuşire bună, pe care lipsa de educaţie să nu i-o schimonosească, şi să nu i-o întoarcă spre dauna proprie.

Dar chiar virtutea însăşi şi darurile inteligenţei, cu toate că li se dă cuvenita laudă, nu este îndestulătoare, spre a asigura unui bărbat o bună primire şi de a-l face bine venit oriunde s'ar duce.

Nimeni nu se mulţumeşte cu diamante neşlefuite şi nimeni nu le poartă aşa, dacă vrea să se prezinte favorabil sieşi.

Când sunt şlefuite şi încadrate, numai atunci lu-

cesc frumos. Bunele însușiri sunt bogăția internă a sufletului, dar numai buna educație le pune în lumină; cine vrea să se recomande trebuie să dea felului său de a se prezenta, și frumusețe și putere. Motivele reale, ba chiar și utilitatea, nu sunt de ajuns; numai drăgălășia și exteriorul dă fiecărui lucru podoaba și înfățișarea plăcută.

In cele mai multe cazuri, felul cum faci un lucru e de mai multă importanță, decât însuși lucrul și aci zace mulțumirea ori neplăcerea, cu care e primit" [1]).

In fine, al patrulea element, considerat de Locke ca cel mai puțin important este *instrucția,* adică transmiterea de cunoștințe prin învățământ.

Iată cum se exprimă Locke asupra instrucției, în raport cu celelalte elemente, ce aparțin mai mult moralității.

„Acum poate te vei mira — scrie el prietenului său, căruia îi adresează aceste sfaturi educative — că eu vorbesc de *cunoștințe* tocmai la sfârșit, mai ales când îți voiu spune că eu în adevăr le și socot de cea mai puțină importanță. Aceasta poate să pară ciudat din gura unui om de carte și poate cu atât mai fără de rost, cu cât noi ne-am obicinuit să privim cunoștințele, ca cea mai de căpetenie, dacă nu chiar unica ocupație a copiilor, și să ne gândim aproape numai la ele când vorbim de educație. Eu conced că scrisul, cetitul și cunoștințele sunt lucruri trebuincioase, nu însă că ele sunt chestiuni principale. Eu cred că însuți tu ai ține drept un biet nebun pe omul, care n'ar prețui cu mult mai mult pe un bărbat virtuos și înțelept decât pe un mare cărturar" [2]).

Iată deci că Locke pune instrucția pe ultimul plan.

---

1) *J. Locke.* Câteva idei asupra educației. Trad. Coșbuc. par. 63, pag. 81. Partea I.

2) Idem, par. 147, pag. 24–25 Partea II.

Scanned with OKEN Scanner

Am văzut că Locke înțelege să subordoneze atât înțelepciunea cât și buna creștere, moralității, prin urmare virtuții. De asemenea, după cum virtutea are drept criteriu în primul rând normele opiniei publice și are drept urmare firească fericirea celui virtuos, în concepția utilitaristă, tot așa și înțelepciunea are drept criteriu opinia publică și drept urmare firească fericirea celui înțelept. Tot astfel și buna creștere. Pentru aceste motive și în special pentru primul motiv, că virtutea, înțelepciunea și buna creștere sunt subordonate moralității, putem cuprinde aceste trei elemente în ideia de *educație morală;* iar instrucția intră în domeniul aducației intelectuale. Așa dar avem:

Idealul educativ:

Educația morală { *Virtute*, *Înțelepciune*, *Bună creștere*

Educația intelectuală: Instrucție.

Odată stabilit scopul educației și cele două părți fundamentale ale ei, cea morală și intelectuală, le vom considera pe fiecare în parte.

E. *Educația morală.* — Ne referim întâiu la educația morală și ne întrebăm: care sunt, după Locke, mijloacele cele mai importante pentru efectuarea educației morale?

Locke pleacă dela ideia că, după cum în educația fizică trebuie să întărim corpul contra tuturor atacurilor și intemperiilor din afară ,tot așa și în educația morală trebuie să întărim energia voluntară a individului, pentru a o face rezistentă la toate tentațiile, care vin din afară și în special dela propriile simțuri și a o supune rațiunii. Faptul e ușor explicabil, deoarece morala lui Locke acordă o mare importanță raporturilor morale, pe care rațiunea noastră le consideră ca absolute.

Care sunt mijloacele, pentru a întări energia voluntară în această luptă contra simțurilor și în această tendință de a se supune rațiunii? Locke, care era obsedat de mijloacele aspre întrebuințate în școala engleză — în special *pedeapsa* corporală — fără să fie cu totul adversar al pedepsei, cerea însă ca ea să fie aplicată numai în extrem și aducea pentru aceasta unele argumente, care nu sunt lipsite de valoare nici pentru pedagogia timpului nostru.

Un prim argument: dacă este vorba ca voința să fie pusă în acord cu rațiunea și nu cu simțurile, atunci prin mijloacele educative, pe care le întrebuințăm, nu trebuie să ne adresăm tocmai simțurilor și instinctelor. De ce se supun copiii în fața pedepsei? Din convingere? Desigur că nu. Ei se supun, pentru a evita o neplăcere corporală. Deci, în loc de a subjuga simțurile, făcându-le să asculte de rațiune — și acesta este scopul educației morale — ajungem la rezultatul opus, adică întărim pornirile instinctive.

Un al doilea argument este faptul că pedeapsa corporală îndepărtează pe elev de educator și îi face antipatic obiectul de învățământ din cauza căruia a suferit bătaia.

In fine, al treilea argument: rezultatul final, la care ar duce o asemenea educație morală, ar fi că în loc să formăm caractere energice, personalități puternice, am forma naturi servile, caractere de sclavi. Prin urmare, principial el este în contra acestui mijloc de educație și numai în cazuri grave aprobă aplicarea lui.

Un al doilea mijloc educativ de care vorbește Locke, este *recompensa*.

Dacă pedeapsa se dă ca răsplată a faptelor rele, recompensa trebuie să fie dată ca o răsplată a faptelor bune.

Critica, ce o aduce Locke recompensei, este a-

semănătoare cu aceea, pe care o aducea pedepsei corporale.

Şi recompensa în genere se adresează simţurilor, afară de unele cazuri rare, când se adresează şi simţului moral. In genere însă — zice Locke — în recompensă cerem elevului să renunţe la un capriciu, pentru ca în schimb să-i satisfacem alt capriciu. Insă atunci unde mai este efectul educativ?

In loc să slăbim tendinţele simţurilor, le întărim mai mult. Locke nu este adversarul oricărei plăceri în educaţie, nu este adversarul celor ce acordă copiilor mulţumiri, însă înţelege că aceste plăceri să nu constituie o *răsplată* pentru faptele bune, ci o favoare pe care educatorul o acordă celui educat.

„Cine dă copilului său, — spune Locke — pentru ca să-şi înveţe lecţiile, fie mere, ori bomboane, ori altele de acestea, care îi fac mai ales plăcere, acela nu face alta decât să întărească în copil iubirea de plăcere şi astfel îi sporeşte acea primejdioasă aplecare, pe care tocmai ar trebui să o înnăbuşe şi să o ucidă prin toate mijloacele. Niciodată nu putem spera să-l creştem aşa ca să fie stăpân pe aceste patimi, când pentru restricţiile, pe care pe de o parte i se opun poftelor, noi îi punem de pe altă parte în vedere îndeplinirea altor pofte”[1]).

Locke crede că mijlocul cel mai indicat în educaţie este *aprobarea* şi *dezaprobarea* faptelor elevului. In cazul acesta, nu ne mai adresăm simţurilor, ci sentimentelor superioare, în special sentimentului moral.

Această aprobare şi dezaprobare în educaţie, corespunde perfect moralei lui Locke, care are în vedere *opinia publică*. Opinia publică este — după Locke — aceea care aprobă şi dezaprobă faptele noastre, aceea care ne condamnă sau absolvă pentru faptele noastre. Dar pentru elev cine este re-

1) *J. Locke.* — Câteva idei asupra educaţiei, par. 22, pag. 23.

prezentantul opiniei publice? Părintele, educatorul, povățuitorul etc. Deci, aprobarea și dezaprobarea acestora față de elev corespund aprobării și dezaprobării opiniei publice în genere, în domeniul moralei. El mai întrebuințează și termenul de *stimă* și *dispreț*. Stima trebuie manifestată față de faptele bune ale elevului, disprețul trebuie să-l avem față de faptele sale rele. Pe calea aceasta a aprobării și dezaprobării, vom reuși să îndrumăm voința elevului în direcția rațiunii și să o depărtăm de simțuri, ceeace nu putem realiza numai pe calea pedepsei și a recompensei. Prin întrebuințarea acestor mijloace — crede Locke — că putem să dăm voinței o formă constantă de manifestare și formele constante de manifestare ale voinței le numim *obiceiuri*. Prin urmare, prin aceste mijloace: pedeapsă-recompensă, stimă-dispreț, aprobare-dezaprobare, tindem la formarea obiceiurilor.

Locke mai introduce un important mijloc educativ, care este foarte mult apreciat astăzi și care este în legătură foarte strânsă cu concepția lui filosofică. Un filosof empirist, cum este Locke, zicea că trebuie să acorde o deosebită importanță *intuiției*, atât în domeniul educației intelectuale, cât și în domeniul educației morale. Dar intuiția în educația morală constă în exemplele — bune sau rele — pe care le luăm dela semenii noștri, în societatea cărora trăim. Iată cum acest principiu al intuiției, derivat din filosofia empiristă, și aplicat în educație, face pe Locke să acorde o deosebită importanță exemplului în educație. Prin urmare, alături de obiceiu, un al doilea mijloc important de educație este *exemplul*.

„Dacă elevii vor crește într'un mediu rău, atunci toate regulele depe lume, toate povățuirile cu putință nu vor fi în stare să le dea o mai bună purtare. Pentru că trebuie să privim ca un adevăr incontestabil faptul că societatea, în care se învârtesc

și felul, în care se poartă, cei care le stau prin prejur, au cea mai mare influență asupra purtării lor în ciuda tuturor învățăturilor celor mai bune și a regulelor celor mai bine formulate. Copiii — ba și oamenii mari — se lasă a fi conduși de exemple, în cele mai multe lucruri. Noi suntem cu toții un fel de cameleoni, care-și schimbă culoarea întotdeauna după lucrurile, care îi înconjoară; tocmai de aceea nu trebuie să ne mirăm de copii, că ei înțeleg mai bine ceeace văd decât ceeace aud" [1]).

Aceste două mari mijloace, obiceiul și exemplul, au drept rezultat *formarea bunelor deprinderi.*

Acum intervine partea a doua a problemei, în domeniul educației morale, și anume *chestiunea formării convingerii morale.*

Aceasta îl preocupă mult pe Locke, care în formarea caracterului apreciază valoarea convingerii, alături de deprindere. De aceea, în tratatul lui, ne recomandă *convorbiri morale,* cărora el le mai zice uneori și *convorbiri raționale,* adică discuția unor chestiuni din domeniul moralei.

Rolul acestei instrucții morale trebuie privit din două puncte de vedere. După o primă interpretare, instrucția morală va servi ca, după ce am format bunele deprinderi ale elevului, într'o epocă, în care el înțelegea greu principiile morale, să-i dea aceste principii, care se vor aplica apoi *pe baza deprinderilor formate.*

Așa dar, când îi vom forma convingerea morală prin instrucție, prin învățământul moralei, el va avea aparatul voluntar pregătit prin deprinderi, ca să poată aplica principiile, pe care le vom da. Aceasta este o primă interpretare a raportului dintre convingerea morală și deprinderi, interpretare, pe care o dăm de altfel și azi în pedagogie [2]). Mai este

1) *J. Locke.* Câteva idei asupra educației. Par. 37. pag. 42. Partea I.
2) Vezi *G. G. Antonescu.* – Educația morală în școala românească. Ed. Ciornei, 1930. – Educația morală și religioasă în școala românească.

însă și o altă interpretare, pe care o găsim foarte accentuată la Locke și anume, că putem în foarte multe cazuri, să pornim dela convingerea morală spre deprinderile morale. Locke crede că am putea, înainte de a determina pe elev să-și formeze anumite obiceiuri, să-l convingem de utilitatea lor. Prin urmare că am putea să apelăm mai întâiu la rațiunea lui, pentru a-l convinge de valoarea unor norme, și apoi să-i cerem să le aplice.

Să punem în legătură această a doua interpretare cu filosofia lui Locke. Știm că după Locke, pentru omul înțelept convingerea rațională este suficientă în domeniul moralei, fără a fi nevoie să se utilizeze față de el stimulente egoiste. Acesta, când a priceput virtutea, o și aplică, fără să mai fie nevoie de intervenirea unor stimulente de ordin egoist. Pentru omul de rând însă, virtutea—cum zice Locke—trebuie să fie și o bună afacere, adică față de aceasta trebuie să intervină, pe lângă convingerea morală, și stimulentele egoiste. Și atunci, dacă este posibilă o morală superioară, bazată numai pe rațiune pentru omul înțelept, ea nu este suficientă pentru omul de rând. Această interpretare, aplicată în domeniul educației, ne dă legătura concepută de Locke între convingerea morală și formarea deprinderilor. Putem să convingem pe elev de necesitatea unei virtuți morale, dar când este vorba să realizeze principiul, de care l-am convins, atunci el nu are energia necesară și trebuie să intervenim cu stimulente egoiste sub forma de pedepse, recompense etc., pentru ca pe calea aceasta să-l determinăm să se supună convingerii.

Deci, la Locke găsim ambele interpretări și trecerea dela deprindere la convingere și raportul invers; ba acesta din urmă mai accentuat. El înțelege, în consecință, că instrucția morală este posibilă.

Dăm câteva rânduri ale lui Locke. „Poate vă veți

mira, că eu vorbesc de *convorbiri raționale* cu copiii; și cu toate acestea eu *susțin* că acesta este adevăratul chip, în care trebuie să comunicăm cu ei. Ei pricep aceasta tot așa de curând cum pricep și limba; dacă am observat just, lor le place foarte mult să fie tratați ca făpturi inteligente, și încă mai de vreme decât s'ar crede". Și în altă parte. „După a mea părere, nu e nicio virtute, spre care să-i înflăcărăm și nicio greșeală, dela care trebuie să-i abatem, pe care să nu putem să le-o facem evidentă până la convingere. Insă aceasta trebuie să se facă neapărat, prin astfel de argumente, pe care ei, cu vârsta și cu priceperea lor, le pot pătrunde; și totodată să le expunem argumentele limpede în vorbe foarte puține și foarte simple"[1]).

Această ideie este întărită în pedagogia kantiană[2]). Locke este însă puternic combătut în această privință în secolul al XVIII-lea de Jean Jacques Rousseau, care susține că nu este posibilă instrucția morală decât la o vârstă înaintată, întrucât mintea copilului până la o anumită epocă nu poate să pătrundă noțiuni atât de complexe, cum sunt acelea din domeniul moralei și religiei[3]).

O ultimă chestiune în legătură cu educația morală la Locke: unde este mai bine să se facă educația: în familie sau în școală? Locke este hotărît adeptul educației în familie, pentru următoarele motive:

a) In primul rând, știm că el poate fi considerat ca un individualist în pedagogie și natural că un individualist va da totdeauna preferință educației în familie, care respectă mai mult individualitatea decât o respectă școala.

b) Un alt argument, de ordin negativ, este impresia rea, pe care o avea Locke despre școala engleză a timpului său.

---

1) *J. Locke.* Op. cit. Par. 61. Partea II, pag. 67.
2) Vezi capitolul asupra lui Kant.
3) Vezi capitolul asupra lui J. J. Rousseau.

Scanned with OKEN Scanner

c) Am văzut că Locke acordă o deosebită importanță educației morale și dă foarte puțină atenție celei intelectuale. Dar, educația morală se poate face mai bine în mediul restrâns al familiei.

d) Dintre mijloacele de educație morală el acordă o deosebită valoare exemplului, care fără îndoială poate fi mai bun în familie decât în școală.

Oricât de întemeiate ar fi aceste motive, ele nu sunt însă suficiente pentru a ne convinge pe deplin de superioritatea educației familiare. I s'au și adus lui Locke două obiecții, care vin în sprijinul educației școlare:

1. Ca să-și desvolte personalitatea, elevul trebuie să intre în contact cu lumea și cu viața, trebuie să vie în conflict cu alte individualități. Numai astfel va putea dobândi încrederea în sine, — curaj și îndrăzneală — însușiri așa de necesare în viață. Dar, contactul cu semenii nu-l poate avea în familie, ci în școală.

2. Cultura științifică se poate preda mai bine în școală, fiindcă aci se dispune atât de personal didactic suficient și bine pregătit, cât și de un bogat material didactic (aparate, cărți, tablouri etc.).

Locke a prevăzut aceste obiecții și le-a răspuns anticipat, pornind dela ideia sa, că educația morală trebuie să ne preocupe înainte de orice. Virtutea — care e cultivată în mediul familiar — este mult mai importantă, decât toate cunoștințele și decât toate acele însușiri de întărire a personalității, pe care le capătă elevul în școală. De altfel, atât cunoștințele cât și cunoașterea oamenilor se poate realiza și în familie, dacă educatorul e bun. Așa dar părțile rele ale educației familiare se pot evita, ale celei școlare însă, foarte greu. Totuși, Locke însuși face la acestea următoarele restricții:

1. Nu oricine poate să țină un educator și chiar cei, care au această posibilitate, nu găsesc ușor un educator *bun*.

2. Exemplul, pe care-l oferă familia, nu e totdeauna cel mai bun.

Prin urmare, concluzia ar fi că Locke merge prea departe când dă preponderență educației în familie. De altfel vom vedea, când vom trece la educația intelectuală, că el atenuează această preponderență și se ocupă foarte de aproape de metodica învățământului.

F. *Educația intelectuală.* — Prima chestiune, pe care trebuie să ne-o punem, când ne ocupăm de educația intelectuală, este aceea de a se ști ce urmărim prin instrucție, prin învățământ, sau *care este scopul special al instrucției?*

După cum la educația morală ne-am întrebat care este scopul special al ei, tot așa ne vom întreba și aci, care este scopul special al instrucției?

Putem distinge, în general, trei tendințe cu privire la această problemă.

Un prim scop, pe care ar putea să-l urmărească instrucția ar fi acela, de a ne transmite bunurile culturale ale generațiilor anterioare. Prin urmare, am zice că instrucția are în cazul acesta drept scop, această cultură generală. Spre ex., zicem de obiceiu despre învățământul primar și secundar că au drept scop această cultură generală, adică transmiterea bunurilor culturale ale generațiilor anterioare, generației actuale.

Un al doilea scop, pe care ar putea să-l urmărească instrucția, ar fi să dea cunoștințele necesare pregătirii pentru viața practică. Este ceeace înțelegem de obiceiu prin cultura profesională. In fine, al treilea scop, pe care ar putea să-l urmărească învățământul, și care se consideră în pedagogia timpului nostru drept cel mai important, este că instrucția ar trebui să servească drept mijloc pentru a pune în funcțiune, adică să exercite și să desvolte funcțiunile sufletești ale elevului, în special, fiind vorba de educația intelectuală, să exercite și

să desvolte funcțiunea inteligenței (memoria, imaginația, simțul de observație, judecata logică etc.). Acestea sunt cele trei scopuri posibile, pe care le poate urmări învățământul.

Care este atitudinea lui Locke față de aceste trei posibilități? La el vom găsi aproape neglijat primul scop, adică cultura generală, foarte accentuat al doilea, — instrucția având drept scop pregătirea la viața practică, — și luat în considerație cu destulă simpatie al treilea, — instrucția având să facă exercitarea, desvoltarea funcțiunilor intelectuale ale elevului, ceeace în pedagogie numim cultură formativă. Locke atacă foarte vehement felul cum se făcea cultura generală în timpul său. Este vorba de cultura generală pe baza studiilor clasice, care, după părerea lui, nu servesc la nimic în viață. El cere cu insistență predarea numai a acelor cunoștințe, care ne pot fi utile în viață: „Fiindcă nu putem spera că educatorul o să aibă destulă vreme și putere ca să învețe de toate, el trebuie să-și dea toate silințele să-l învețe măcar cele ce sunt mai de neapărată trebuință și mai ales cele, care în lume îi vor fi elevului de cel mai mare și mai variat folos. Dacă am întreba rațiunea, ea ne-ar sfătui că mai bine ar fi să întrebuințăm timpul copiilor cu câștigarea acelor cunoștințe, care le vor fi de folos când vor fi mari, decât să le umplem capul cu atâtea și cu atâtea năzdrăvănii, la care de obiceiu nu se mai gândesc toată viața lor. In tot cazul, nu mai au nevoie să se gândească, pentrucă tot ce le mai rămâne în cap din năzdrăvăniile acestea, le aduce numai necaz și dezavantagii”[1]).

De fapt, Locke nu este așa de pornit în contra culturii generale ca atare, ci mai mult contra felului cum era concepută cultura generală în timpul său și contra faptului că nu se da elevului deloc

1) *Locke*, op. cit. par. 64, pag. 92 Partea I.

pregătire pentru viață. Dacă ținem seama de selecția, pe care o cere el în materia programului, pare că toată critica lui ni s'ar aplica puțin și nouă azi, nu în sensul că trebuie să punem cultura profesională mai presus de cea generală, dar în acela, că e necesar să alegem ceeace poate folosi elevului dintr'un punct oarecare de vedere, — fie pentru a desvolta inteligența, fie pentru a da o îndrumare în direcția vieții practice, fie pentru a transmite un bun cultural absolut necesar, — și să eliminăm toate elementele, care nu servesc absolut la nimic [1]). De sigur că, dacă am examina programul învățământului secundar de azi, la diferite obiecte, am întâlni o sumă de asemenea „năzdrăvănii", care nu servesc pentru niciunul din cele trei scopuri urmărite de învățământ.

Trecem la al treilea punct: *cultura formativă.*

In ceeace privește cultura formativă, adică utilizarea instrucției pentru desvoltarea funcțiunilor intelectuale ale elevului, Locke spune în mod precis că nu este suficient ca elevul să primească în mod receptiv ceeace-i transmite profesorul, nu este suficient ca el să creadă ceeace i se spune, ci trebuie să se convingă prin propria lui rațiune de adevărul cunoștințelor, cu care vrea să-și îmbogățească intelectul. După cum — zice Locke — nu putem să vedem cu ochii altuia, tot așa nu putem să ne convingem cu mintea altuia.

Prin urmare trebuie să punem în activitate judecata elevului pentru ca acesta, prin propria lui rațiune, să se convingă de adevăr.

„Deci, după cât ajung puterile de pricepere ale elevului, să ne străduim a-i încuraja dorința de a ști pe cât este cu putință, prin răspunsuri la întrebările lui și prin cultivarea judecății, (aci vorbește Locke chiar de cultivarea judecății), dacă ju-

1) Vezi *G. G. Antonescu.* — Educație și Cultură.

decăţile lui sunt sprijinite, dacă însă ele trec pe lângă ţintă, nu trebuie să râdem de el, ci, liniştiţi, trebuie să-l abatem către drumul cel adevărat. Iar dacă cumva dovedeşte adevărat zel de a judeca asupra lucrurilor ce le vede, să porţi mare grijă ca nu cumva oarecum să înnăbuşi această pornire bună a sa".

Prin urmare, este vorba încontinuu de desvoltarea judecăţii prin provocarea elevului de a aprecia el însuşi realitatea şi raporturile dintre elementele realităţii.

Aci găsim, pe lângă principiul culturii formative, şi germenele metodei, de care se vorbeşte astăzi atât de mult, metoda activă.

G. *Metoda de învăţământ.* — Trecem la metoda de învăţământ din sistemul pedagogic al lui Locke.

Vom menţiona mai întâiu principiile didactice, care privesc învăţământul în general şi pe urmă vom face câteva observări, asupra diferitelor obiecte de învăţământ, pe care le scoate Locke mai mult în evidenţă. Mărturisesc că este destul de greu, ca din tratatul lui Locke: „Câteva idei asupra educaţiei", să extragi principiile fundamentale, deoarece el ne dă o sumă de îndrumări metodice, care nu sunt în legătură unele cu altele, nu sunt sistematizate. Credem că am reuşit totuşi să scoatem câteva principii, care stau la baza tuturor indicaţiilor metodice din tratatul lui Locke.

1. *Principiul interesului* în învăţământ. Interesul este considerat ca o stare sufletească, prin care realizăm condiţia fundamentală pentru asimilarea cunoştinţelor, mai ales datorită faptului că el, intensificând atenţia, provoacă o atitudine activă a conştiinţei elevului.

Acest principiu îl pune Locke în legătură cu două înclinaţii naturale ale copilului:

a) *Curiozitatea naturală,* pe care Locke o consideră drept „instrumentul cel mai preţios, cu care natura ne-a înarmat spre a înlătura neştiinţa".

Scanned with OKEN Scanner

b) *Tendința către activitate*, manifestată în dorința copilului de a fi mereu ocupat, fapt, pe care l-a confirmat și pedagogia timpului nostru. Două cauze are această tendință către activitate. Una constă în faptul că copilul dispune de un cuantum mare de energie, care trebuie cheltuită. Altă cauză constă în faptul că copilul vine pe lume cu o sumă de funcțiuni, în stare potențială, care trebuie să evolueze spre actualitate. De aci tendința de a se exercita în diferite direcții, tendință cu care stă în legătură și valoarea jocului. Căci jocul, după interpretarea cea mai întemeiată științificește, este pentru copil un mijloc de a-și exercita și fortifica germenii naturali, cu care s'a născut.

2. In strânsă legătură cu interesul pune Locke *principiul intuiției*.

In adevăr, pentru a stimula interesul elevului, nu e recomandabil să procedăm pe cale abstractă, ci trebuie să plecăm dela contactul direct cu realitatea.

Prin urmare, trebuie să bazăm instrucția pe intuiție. Vedem că Locke, care insistase asupra intuiției în domeniul educației morale, unde am văzut că pune în evidență valoarea educativă a exemplului, o accentuează și în domeniul educației intelectuale. O notă caracteristică a felului cum interpretează Locke principiul intuiției în educația intelectuală este faptul că el, referindu-se la cele două căi, de care dispunem în intuiție — prezentarea obiectului natural sau prezentarea unei còpii, adică a unei ilustrații, — preferă uneori să înceapă cu ilustrația obiectului. Un exemplu foarte caracteristic în privința aceasta: preferă la geografie și astronomie să începem cu considerația globului pământesc și ceresc, apoi să trecem la cercetarea pe teren a diferitelor elemente geografice și la observarea pe bolta cerească a constelațiilor.

3. Al treilea principiu fundamental, specific lui

Locke, credem că nu poate fi încetăţenit definitiv în pedagogia modernă; anume Locke ne cere să facem pe elev a înţelege *utilitatea* cunoştinţelor, pe care i le transmitem. Este prin urmare spiritul utilitarist, care domină aci. Ei bine, fără să susţinem că acest principiu, de a face pe elev să înţeleagă utilitatea cunoştinţelor, trebuie să fie cu totul exclus, nu putem admite însă că el poate fi aplicat pretutindeni. Spre ex., putem face pe elev să înţeleagă utilitatea higienei, a fizicei, a chimiei, chiar înainte de a intra în tratarea acestor materii. Dar îl putem face să priceapă dela început, nu aş zice utilitatea practică, dar valoarea educativă a literaturii, a artelor, a muzicii?

Ştim ce impresie puternică putem produce în sufletul unui elev prin o bucată literară bine aleasă sau printr'o bucată muzicală. Cu toate acestea, este indicat şi este posibil să facem pe elev să priceapă, care este utilitatea poeziei, a dramei sau a nuvelei, pe care ar citi-o, sau a bucăţii de muzică, pe care o va asculta? Imi aduc aminte din propria mea experienţă, cât de profund am fost mişcat de dramele lui Ibsen sau ascultând Simfonia Eroică şi Simfonia a IX-a a lui Beethoven. Ei bine, asemenea momente lasă urme puternice în sufletul nostru. Cred că efectul educativ al culturii literare şi artistice este de o valoare superioară efectului educativ al ştiinţelor pozitive. Acestea au valoare mai mare în direcţia pregătirii pentru viaţă. Dar putem noi să facem pe elev să înţeleagă dela început utilitatea lecturilor literare, utilitatea contemplărilor artistice sau a muzicii? Fără îndoială că nu. Acest principiu al utilităţii nu poate avea decât o aplicare limitată.

H. *Obiecte de învăţământ.*— Trecem acum la unele consideraţii referitoare la obiectele de învăţământ.

1. *Desenul.* Este foarte interesant felul cum

Locke interpretează în programul de învățământ *desenul*. Locke consideră desenul, nu ca o dexteritate de mică însemnătate, ci ca un mijloc important de exprimare a ideilor:

„Desenul de multe ori ne ajută să arătăm prin câteva linii bine combinate ceeace n'ar fi în stare să ne arate intuiția sau să ne facă să înțelegem clar, nici o coală întreagă de hârtie scrisă. Câte clădiri nu poate vedea omul, câte mașinării și câte feluri de îmbrăcăminte nu poate observa călătorul, pe care și le poate ușor reprezenta și cel ce nu le-a văzut în natură, când sunt îndemânatec desenate; pe când, dacă le descriem numai cu vorbe, ușor se poate întâmpla să nu ne putem face nicio reprezentare a lor, chiar dacă ar fi descrise în cea mai amănunțită exactitate, în cazul cel mai bun, ni le reprezentăm defectuos" [1]).

Prin urmare, desenul este un mijloc universal de exprimare a ideilor. Această interpretare a lui Locke a dus în pedagogia timpului nostru la concepția că desenul nu trebuie să se considere ca o dexteritate, ci ca un principiu de învățământ. Desenul e utilizat la cele mai multe obiecte de învățământ. Așa de ex., în domeniul observației concrete, la intuiție, ne servim de desen pentru a-l face pe elev să fie mai conștiincios în observările, pe care le face, deoarece știind că trebuie să deseneze ceeace observă, este mai atent; pe de altă parte, profesorii, pot mai ușor controla, prin mijlocul desenurilor, observările făcute de elev, atât cantitativ, cu privire la numărul elementelor observate, cât și calitativ, cu privire la precizia, cu care a făcut observarea. Astfel, pui pe un elev să facă observări la microscop și imediat după aceea îl determini să deseneze ceeace a observat, spre a te convinge dacă observarea este corectă.

1) *J. Locke.* Op. cit. partea II, Par. 163, pag. 38.

2. *Religia.* Un alt obiect de învățământ, căruia îi dă Locke o interpretare interesantă, este *religia,* în sensul că cetirea bibliei ar trebui să stea la baza învățământului religios. Chestiunea este încă de actualitate, dacă, și în ce măsură, lectura bibliei poate să reprezinte baza învățământului religiei. Locke observă cu drept cuvânt că în biblie sunt o sumă de elemente, care nu pot fi înțelese de spiritul elevului. Ei bine, el ajunge la concluzia importantă și pentru noi astăzi că ar fi nimerit să se aleagă din biblie numai partea accesibilă și salutară spiritului elevului și să se înlăture tot ce nu poate fi înțeles sau ceeace ar putea să-i fie dăunător, adică ceeace ar putea avea o influență rea asupra spiritului său.

3. *Studiul limbilor străine.* Privitor la scopul acestui studiu, Locke rămâne utilitarist. El spune: studiul limbilor străine e necesar pentrucă acestea ne folosesc în viața practică, ele ne dau posibilitatea de a ne înțelege cu străinii, cu care avem legături, ne servesc prin urmare în afacerile noastre de ordin practic. Astfel fiind, mai presus de studiul *literaturilor* străine, prețuiește Locke *studiul limbii vorbite.* Cu această ocazie el are o ieșire energică în contra limbilor clasice.

„Poate să fie ceva mai ridicol — spune Locke — decât să vezi cum un tată își cheltuiește și banii proprii și timpul fiului său, ca să-l ocupe cu învățarea limbii latine, pe când el tot în aceeași vreme îl crește pentru o carieră practică, în care tânărul nu va avea nevoie de latinească și va uita negreșit, și puținele regule, pe care le-a adus din școală, o limbă pe care el — mă prind, zece contra unu — o va urgisi din cauza răului tratament, la care a fost supus pentru ea" [1]).

Evident că interpretarea lui Locke nu mai corespunde pedagogiei moderne, care apreciază *va-*

1) *Locke.* Op. cit. par. 164, pag. 43, part.

loarea educativă a literaturilor moderne și a clasicismului. In ceeace privește însă *metoda* de studiu a limbilor moderne, Locke aduce o contribuție foarte prețioasă, care putem zice că nu și-a dat roadele practice, decât în zilele noastre. El este de părere că limbile moderne trebuiesc studiate prin analogie cu studiul limbii materne. La limba maternă, copilul nu începe cu gramatica sau cu regule de altă natură, ci începe prin a imita vorbirea, pe care o aude și o vede — în ceeace privește mișcarea organului vocal — la cei din jurul său. Atunci dece nu am face la fel cu limbile străine? Ei bine, Locke ne indică aci o metodă asemănătoare cu cea modernă. In didactica timpului nostru se face mult caz de *metoda directă,* conform căreia limbile moderne trebuie să se studieze dela început prin conversație în limba străină, și anume, punând termenii din limba străină în directă legătură cu obiectele, pe care le reprezintă acești termeni, așa cum se procedează la limba maternă. Așa, spre ex., la învățarea limbii franceze sau germane, se arată elevului masa și i se spune „la table" sau „Der Tisch"; i se arată scaunul și i se spune „la chaise" etc., adică așa cum facem în limba maternă, când elevul văzând obiectul, aude numindu-se acest obiect.

Vedem că acest procedeu, pe care îl preconizează Locke în sec. al XVII-lea, nu începe să fie pus în practică decât în zilele noastre.

Cu privire la *lecturi* și *compoziții* — în legătură cu studiul limbilor — Locke ne atrage atenția că nu trebuie să ținem seama numai de forma estetică și gramaticală, ci să avem în vedere și *paralelismul dintre formă* și *fond* — ideie, pe care o vom găsi și la Comenius.

Locke e contra compozițiilor latinești din două motive:

a) Temele, ce se dau nu sunt potrivite experien-

ţei elevului. Aşa e de pildă următorul subiect: „omnia vincit amor", sau acesta: „non licet in bello bis peccare". Aceasta e întocmai ca şi cum ai pune pe un orb să vorbească despre pictură şi pe un surd despre muzică.

b) Dar chiar de am alege teme mai potrivite minţii lor, dece să nu lăsăm pe elevi să le trateze în limba maternă, în care se pot exprima cu uşurinţă?

De asemenea se ridică Locke contra *exerciţiilor de versificaţie,* pentru care face următoarele obiecţii: sau copilul n'are talent şi atunci îl chinuim degeaba; sau are talent şi în acest caz, dacă-l încurajăm, e şi mai rău, căci se va deprinde să frecventeze societatea boemilor, care va avea asupra lui o influenţă dezastruoasă.

4. *Matematica.* Trecând la obiectele de *ştiinţă pozitivă,* avem de făcut o observaţie în strânsă legătură cu ceeace am constatat în domeniul teoriei cunoaşterii. Ne aducem aminte că Locke acordă o deosebită importanţă ştiinţelor demonstrative şi pune pe planul al doilea ştiinţele perceptive. Ştim că în domeniul ştiinţelor demonstrative intră matematica şi că în acela al ştiinţelor perceptive intră ceeace noi denumim astăzi ştiinţele fizico-naturale. Am văzut apoi motivele, de ordin filosofic, care îl determină pe Locke să ia această atitudine. Iată acum câteva cuvinte, care ne arată cât de multă importanţă acordă el în învăţământ matematicei.

„Aritmetica este cel mai uşor fel de activitate abstractă a minţii şi de aceea şi este ea cea dintâiu, pe care de obiceiu o cuprinde spiritul, cu care se împrieteneşte mai iute, iar ea este de un folos aşa de general pe toate terenurile vieţii practice, încât fără de ea mai că nu se poate face nimic. Este lucru peste orice discuţie: nimeni nu poate să aibă în matematică prea multe ori prea temeinice cunoştinţe" [1]).

---

1) *J. Locke.* Op. cit. par. 180, pag. 72. Partea II.

5. *Ştiinţele pozitive.* In ceeace priveşte ştiinţele pozitive propriu zise, Locke ne vorbeşte de o *filosofie naturală,* care are drept obiect cercetarea cauzelor activităţii universale şi a substanţei, care stă la baza fenomenelor. Aceasta este de fapt ceeace ştim noi că cercetează filosofia în problemele fundamentale ,problema ontologică şi cosmologică. Aci face Locke observaţia că în aceste cercetări asupra substanţei şi activităţii universale, trebuie să distingem pe de o parte spiritul ,de pe altă parte materia. Vom avea atunci o filosofie naturală, care se ocupă de studiul spiritului, alta care se ocupă de studiul corpurilor. Pe prima o numeşte Locke *metafizică,* pe cea de a doua, cu un termen generic, o numeşte fizică şi în aceasta din urmă intră tot ceeace considerăm noi ca ştiinţe fizico-naturale. Şi când se ocupă de această a doua parte a filosofiei naturale, adică de fizică, de tot ceeace constituie ştiinţele pozitive, Locke reaminteşte că toate datele ştiinţelor pozitive le primim pe calea percepţiei externe şi că percepţia externă e înşelătoare. Ne amintim din teoria cunoaşterii la Locke, cum noţiunea de substanţă este o noţiune făurită de raţiunea noastră, căreia nu ştim ce-i corespunde în realitate, în lumea din afară. Insă, noţiunea de substanţă şi noţiunea de cauzalitate, sunt noţiuni fundamentale în domeniul ştiinţelor pozitive. Dacă pe acestea nu le putem afla cu siguranţă şi preciziune, evident că tot restul este şovăielnic. Vedem dar, cum Locke, consecvent concepţiei lui din teoria cunoştinţei, unde dă preponderenţă ştiinţelor demonstrative, asupra ştiinţelor perceptive, va da preponderenţă, în programul lui de învăţământ, studiilor matematice şi studiilor filosofice asupra studiilor din domeniul ştiinţelor pozitive.

6. *Istoria.*— Mai avem de adăogat câteva cuvinte asupra interpretării foarte interesante, pe care o dă Locke studiului *istoriei.*

Scanned with OKEN Scanner

El se plânge de faptul că în domeniul istoriei, în loc să se studieze moravurile, instituțiile, fazele de evoluție ale unui popor în civilizația și cultura lui, se stăruie mai mult asupra studiului războaielor și prin aceasta, nu numai că nu se dau elevului adevăratele cunoștințe istorice, necesare pentru cultura lui, dar i se dă o îndrumare morală periculoasă.

„Istoria universală — zice Locke — nu ne povestește aproape nimic altceva decât războaie și ucideri; iar gloria și onoarea ce li se atribuie cuceritorilor — care de multe ori nu sunt altceva decât călăii cei mai mari ai omenirii — aduc și mai multă rătăcire tineretului, pentrucă el, prin consecință, ține măcelărirea oamenilor drept chemarea cea mai glorioasă și virtutea cea mai onorabilă a omenirii. Astfel, pas cu pas se sădește în noi o cruzime nenaturală și ceeace e în adevăr scârba omenirii, nouă ne devine prin deprindere un lucru familiar și recomandabil, fiindcă ni se arată a fi onoare" [1]). Vedem cu câtă vehemență se ridică Locke în contra tratării istoriei numai ca o povestire de fapte și în special a faptelor de război. El ar prefera, în învățământul istoriei, o istorie a civilizației și a culturii omenești în locul istoriei faptelor politice și războaielor.

V. *Critica doctrinei pedagogice a lui Locke.* — Aprecierea critică vom face-o atât din punct de vedere al importanței acestui sistem, pentru timpul în care s'a produs, cât și din punctul de vedere al valorii de actualitate a pedagogiei lui Locke, adică din punct de vedere al valorii ei pentru timpurile noastre. Numai în chipul acesta putem face o apreciere obiectivă. Punctele caracteristice mai importante, din sistemul pedagogic al lui Locke, credem că sunt următoarele:

1) *J. Locke.* Op. cit. par. 86 pg. 130.

a) Față de intelectualismul exagerat al pedagogiei umaniste — care predomina încă pe vremea aceea — Locke are meritul de a fi dat o *importanță considerabilă educației morale,* pe care o socotește drept scop esențial al educației în genere, punând-o mai presus de educația intelectuală. Păcat însă că nu s'a servit de instrucție ca mijloc în educația morală. E drept că el atinge în treacăt această chestiune, atunci când arată importanța bibliei din punct de vedere moral, și când recomandă convorbiri morale cu elevii. Trebuia însă făcut cu curaj pasul mai departe, nu numai pentru a pune câteva obiecte de învățământ în serviciul educației morale, ci de a se ajunge la principiul, la care s'a ajuns mai târziu și care s'a adoptat și astăzi sub influența celui mai de seamă reprezentant al educației morale din timpul nostru, sub influența lui Foerster, anume: la *principiul moralizării învățământului,* în sensul că aproape toate obiectele de învățământ trebuie să-și dea contribuția lor pentru cultura morală a individului. Astăzi sunt foarte rare obiectele de învățământ, care să nu contribuie cu ceva la educația morală. Prin urmare, punerea întregului învățământ în serviciul educației morale.

La această noțiune desăvârșită de *instrucție educativă,* deci de instrucție pusă cu totul în serviciul educației, vom ajunge în pedagogia modernă în secolul al XIX-lea, datorită școalei herbartiene, care este puternic influențată de filosofia lui Kant.

b) O a doua notă caracteristică în pedagogia lui Locke este, după cum am putut observa din expunerea pedagogiei lui, *utilitarismul,* care se manifestă puternic atât în domeniul educației intelectuale cât și în acela al educației morale, și care este o repercusiune a concepției sale filosofice asupra pedagogiei.

In ceeace privește educația intelectuală, când am stabilit scopul instrucției, am văzut că Locke cere

învățământului să pregătească pe elevi pentru viața practică și nesocotește în oarecare măsură cultura generală.

Natural, nu ne ridicăm contra faptului că Locke cere să se acorde importanță cunoștințelor necesare în viața practică ,sau acelora, care ne orientează în mediul social; ceeace îi imputăm însă este că, alături de cunoștințele *utile* imediate, nu se gândește și la acelea, care au o *valoare* educativă, fără să aibă utilitate practică pentru viață, cum ar fi, de ex., literatura și arta.

In ceeace privește principiile de didactică generală, ne amintim că unul dintre aceste principii ne cere să convingem pe elev de utilitatea cunoștințelor, care i se transmit. El nu se mulțumește prin urmare ca *noi,* educatorii, când ne alcătuim programele de învățământ, să ținem seamă și de principiul utilității, dar cere ceva mai mult, să convingem și pe elevii noștri că acele cunoștințe, pe care îi obligăm să le asimileze, sunt utile.

Sunt cunoștințe, care nu apar elevilor utile, atunci când le transmitem, dar care au valoare educativă considerabilă, ce nu se poate constata însă decât mult mai târziu, adică după ce s'a produs efectul instrucției.

In fine, dacă trecem în domeniul *didacticei speciale a diferitelor* materii de învățământ, găsim și aci accentuat punctul de vedere utilitarist. Astfel, Locke este în contra studiului limbilor clasice, ca unele ce nu sunt de utilitate practică, dar privitor la limbile moderne, acestea nu trebuiesc studiate din punct de vedere literar, artistic, al culturii, ci în scopul practic de a poseda aceste limbi în scriere și vorbire. Prin urmare, el consideră limbile moderne, nu atât ca instrumente de cultură, ca mijloc de propagare și aprofundare a culturii, ci mai mult ca un mijloc de a facilita raporturile dintre oameni, și de a soluționa diferitele afaceri, ce le avem în viață.

Scanned with OKEN Scanner

De sigur că din punct de vedere al valorii de actualitate a pedagogiei lui Locke, trebuie să condamnăm acest utilitarism accentuat. Din punctul de vedere însă al rolului, pe care era chemată să-l joace pedagogia lui, în timpul când s'a produs, în veacul al XVII-lea, în Anglia, nu putem decât să aprobăm tendința aceasta utilitaristă, deoarece în școala timpului său domnea un pedantism și un formalism exagerat, provocat de o cultură umanistă, rău înțeleasă, adică de o cultură umanistă, care reducea studiul clasicismului mai mult la gramatică, la stilistică, la formă, prin urmare o cultură, care nu pătrundea cu alte cuvinte spiritul adânc al culturii clasice.

Ca o reacțiune puternică față de acest pedantism și formalism al școalei timpului, era necesar un curent pedagogic, care să scoată în evidență tocmai importanța cunoștințelor practice în programul de învățământ, restabilind astfel legătura, ce trebuie să existe întotdeauna între școală și viață, după ce un umanism rău înțeles distrusese *această* legătură. Prin urmare, din punct de vedere al timpului, în care se produce această tendință utilitaristă, ea nu poate fi decât aprobată.

O manifestare analoagă s'a produs mai târziu în secolul XIX-lea, când clasicismul, tinzând din nou să stăpânească învățământul, s'a simțit necesitatea unui contra curent realist, ca reacțiune, și când unul din cei mai de seamă filosofi, Spencer, a luat atitudine contra clasicismului și pentru realism.

Din punct de vedere al actualității, vom reproba tendința lui Spencer; din punct de vedere însă al momentului, când se produce și considerată ca o reacțiune, o vom aproba ca și pe aceea a lui Locke.

In ceeace privește *educația morală,* coloritul utilitarist putem zice că e mai puțin pronunțat decât în educația intelectuală, întrucât însăși morala lui

Locke nu reprezintă un sistem de utilitarism plat, vulgar, ci un sistem de tranziție dela utilitarismul egoist, spre morala absolută, superioară, care va apare mai târziu. Deasemeni, în sistemul lui de educație morală, apelează continuu la sentimentul onoarei în sufletul elevului, la aprobarea și dezaprobarea morală, prin urmare la mijloace educative, care deși cuprind în sine și elemente egoiste, totuși au un caracter superior. Și apoi ne putem întreba: întrucât o morală pură, absolută poate să înlocuiască din punctul de vedere pedagogic al eficacității asupra școlarilor, o morală în care sunt amestecate și elemente egoiste, cum este morala lui Locke?

c) A treia notă caracteristică în pedagogia lui Locke este importanța deosebită, pe care o acordă el *principiului intuiției.*

Nu ne surprinde faptul că găsim accentuat acest principiu, când avem de aface cu un filosof empirist ca Locke. Ne surprinde, din contră, faptul că la un filosof empirist ca Locke, elementul acesta al intuiției în domeniul metodei învățământului, nu a fost accentuat și mai pronunțat decât este în sistemul lui.

Interesant devine faptul că la Locke este mai accentuată intuiția internă și intuiția morală decât intuiția naturii, pe calea percepției externe.

Dacă însă ne referim la sistemul său filosofic, lămurirea o avem foarte ușor. Locke consideră datele intuiției interne ca absolut sigure. In schimb, deși empirist, însă profund influențat de curentul raționalist, în special de filosofia cartesiană, nu acordă încredere suficientă percepției externe.

Știm că în domeniul teoriei cunoașterii, Locke găsește o mulțime de idei simple, care nu au o valoare obiectivă și, în consecință, și ideile complexe, pe care rațiunea noastră le construiește din aceste idei simple, sunt de multe ori fără valoare obiec-

Scanned with OKEN Scanner

tivă; nu ne înfățișează prin urmare realitatea așa cum este. Ne amintim de asemenea, tot din teoria cunoașterii, cum Locke ajunge la concluzia că știința cea mai sigură este cea intuitivă, aceea, care se bazează pe contactul direct cu conștiința noastră, prin introspecție. După aceea, urmează științele demonstrative, în primul rând matematica; iar cea mai puțin sigură este cea perceptivă, în cadrul căreia el pune științele fizico-naturale. Și atunci înțelegem dece în didactica generală, principiul intuiției este puternic afirmat, iar în cea specială, nu acordă destulă atenție tocmai acelor științe, care, prin natura lor, se bazează mai mult pe intuiție.

d) A patra notă caracteristică, în pedagogia lui Locke, notă, care scoate în evidență și mai mult valoarea acestei pedagogii pentru timpul, în care s'a produs, este *tratamentul uman al copilului.* In timpul lui Locke, școala se servea de mijloace brutale, atât în domeniul instrucției, uzând de constrângere pentru a determina pe elevi să-și facă datoria, cât și în domeniul educației morale, în care, după cum am arătat, când am caracterizat spiritul școalei engleze, pedeapsa corporală era mijlocul cel mai răspândit. Locke este acela care reacționează, cerând un tratament uman al copilului.

In educația intelectuală, am văzut că Locke insistă ca toate cunoștințele, care se dau elevului, să fie susținute de *interes;* prin urmare, să nu se impună nimic, pentru care spiritul elevului nu are înclinare. Interesul implică în sine plăcerea, astfel încât în locul constrângerii, cere o metodă, care facilitează asimilarea cunoștințelor. Iar în educația morală, în locul mijlocului brutal al pedepsei fizice, în contra căreia am văzut că Locke aduce o sumă de argumente, introduce preponderența pedepsei morale, care are ca bază psihologică în spiritul elevului, sentimentul onoarei.

Scanned with OKEN Scanner

e) O a cincea notă, pe care ţinem să o menţionăm, deşi nu este în legătură cu expunerea, pe care am făcut-o până acum, *este importanţa acordată educaţiei fizice.*

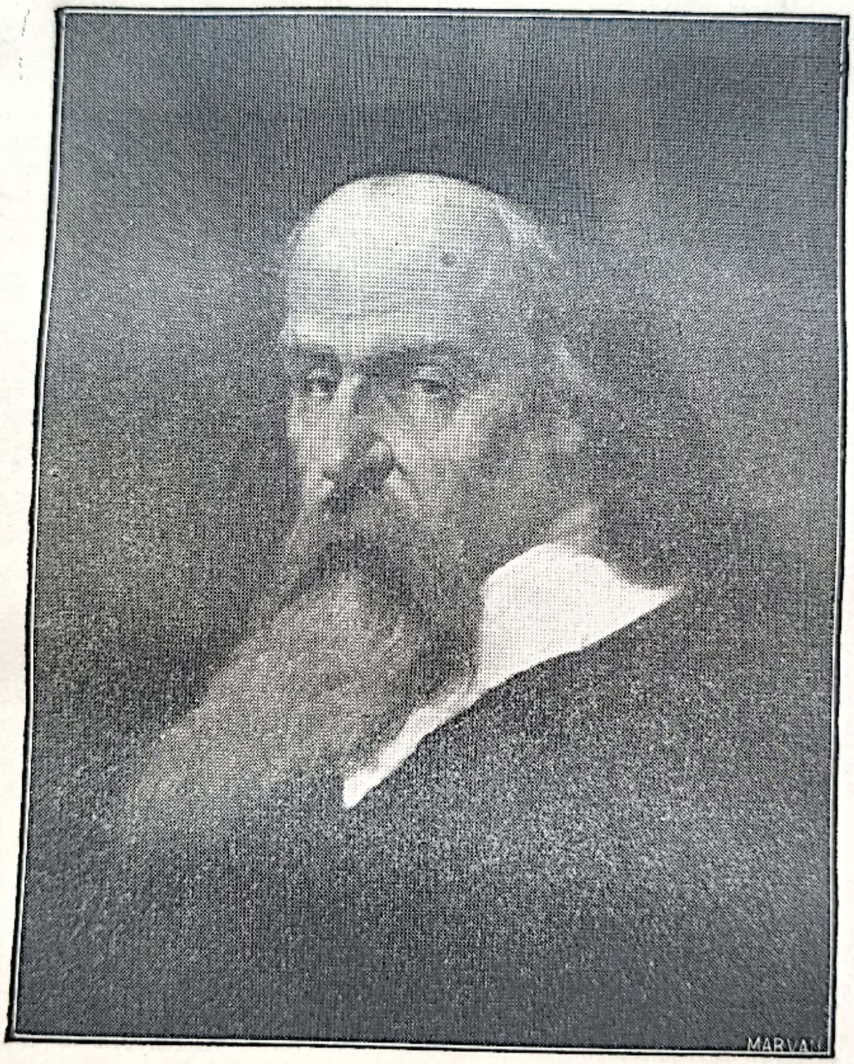
In tratatul lui Locke, „Câteva idei asupra educaţiei", chiar la început, găsim o serie de paragrafe, care tratează despre educaţia fizică. Fără îndoială, că ceeace ne recomandă Locke pentru educaţia fizică, nu mai are astăzi aproape nicio valoare de actualitate. Fiziologia, medicina, higiena au făcut progrese considerabile, încât atunci, când este vorba de educaţia fizică, nu la Locke ne vom adresa pentru îndrumări. Faptul în sine însă, că Locke a avut curajul să insiste atât de mult asupra educaţiei fizice, într'o epocă, în care aceasta era cu desăvârşire nesocotită, e demn de relevat. S'ar părea că prin aceasta Locke nu aduce un principiu nou în pedagogie. Intr'adevăr, şi Romanii aveau ca deviză: „mens sana in corpore sano". Da, dar nu trebuie să uităm, că dela cultura antică până la cea modernă trecuse o mie de ani de cultură medievală, timp în care stăpânise concepţia dispreţului faţă de trup şi în care nu putuse fi vorba deci de educaţie fizică, astfel că intervenţia lui Locke are o deosebită importanţă.

f) In fine un ultim punct — acesta însă vine în defavoarea lui Locke — e constatarea, pe care o facem, că *în pedagogia lui, se ocupă numai de clasa nobililor şi numai de educaţia individuală, în familie,* neglijând două chestiuni importante: educaţia maselor populare şi educaţia şcolară. Insă noi ştim că nu e acelaş lucru să faci educaţia unui individ şi să găseşti cea mai bună metodă pentru educaţia masei. Dar tocmai această lipsă din pedagogia lui Locke o găsim împlinită la pedagogul, de care ne vom ocupa mai departe, la Comenius.

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
I. A. COMENIUS

Scanned with OKEN Scanner



I. A. Comenius

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și pedagogia lui I. A. Comenius

I. Personalitatea, opera și fundamentul filosofic al pedagogiei lui Comenius. — II. Pedagogia lui Comenius: A) *Scopul educației;* B) *Problema educabilității;* C) *Factorii educației;* D) *Educația intelectuală:* a) *Legătura dintre fond și formă;* b) *Principiul gradației în învățământ;* c) *Metoda de predare;* E) *Educația morală;* F) *Educația religioasă;* G) *Organizarea învățământului.* — III. Critica doctrinei pedagogice a lui Comenius.

I. Personalitatea, opera și fundamentul filosofic al pedagogiei lui Comenius

Comenius are în vedere educația poporului și metodele de educație colectivă în școală.

In strânsă legătură cu această tendință, este caracterul social al pedagogiei sale.

Cu el putem zice că, pentru prima oară în pedagogia modernă, întâlnim un sistem de pedagogie socială, în sensul că educația este pusă în serviciul societății și considerată ca cel mai sigur mijloc pentru regenerarea și progresul ei.

Spre deosebire de Locke, la Comenius vom găsi ideile asupra educației expuse într'un *sistem pedagogic,* bine închegat.

Caracteristic este de asemenea faptul că I. A. Comenius este în primul rând *pedagog,* teoretician și practician, și numai în al doilea rând se ocupă cu alte probleme.

Scanned with OKEN Scanner

Dintre factorii culturali, care au determinat pedagogia modernă, şi de care ne-am ocupat în primul nostru capitol, cei care au influenţat mai mult pedagogia lui Comenius sunt următorii trei:

1. Elementul creştinesc. Concepţia pedagogică a lui Comenius este considerabil influenţată de religia creştină, cu atât mai mult cu cât el a fost şi teolog.

2. Ştiinţele pozitive, cărora Comenius le acordă o importanţă deosebită în sistemul său pedagogic.

3. Elementul de cultură naţională, care la Comenius apare sub forma unei accentuări puternice a limbii materne în învăţământ. Ştim că şcoalele timpului, în care a trăit Comenius[1]), aveau ca limbă esenţială de predare limba latină. El are curajul — şi era foarte mare pentru acea vreme — să afirme că limba maternă trebuie să fie limba fundamentală în şcoala elementară.

Comenius este un pedagog ceh, născut în Moravia unde îşi face primele studii. Din cauza neglijenţei tutorilor săi, Comenius şi-a început studiile abia la vârsta de 16 ani. E important acest fapt, deoarece la o vârstă aşa de înaintată, el avea spiritul destul de desvoltat pentru a putea observa neajunsurile şcoalei timpului său. Ştim din experienţa noastră proprie că ne dăm mai bine seama de calităţile şi defectele învăţământului secundar, pe când din clasele primare avem amintiri foarte reduse.

In anul 1611, s'a dus la universitatea din Herborn, în Nassau, unde a avut profesor pe Alstedt, care i-a deschis gustul pentru filosofie şi pedagogie. Tot el se pare că i-a sugerat şi ideia unei „pansofii", care să cuprindă întreaga ştiinţă omenească. E o ideie analoagă concepţiei, pe care o aveau Grecii despre filosofie, ca ştiinţă generală.

1) *Comenius* a trăit între anii 1591—1671.

Comenius își continuă și își termină studiile la Heidelberg și Amsterdam.

El făcea parte dintr'o comunitate religioasă așa zisă a „fraților Moravi", care avea o dogmă destul de deosebită de dogmele consacrate oficial și în special de catolicism. In regiunea unde trăia Comenius, catolicismul era stăpânitor pe vremea aceea și la un moment dat, a apărut chiar un edict imperial, care expulza pe toți cei ce nu-și făceau mărturisirea de credință în spiritul dogmei catolice. Comenius, care nu înțelegea să-și lepede credința — o credință cam în genul doctrinei lui Huss — a părăsit patria lui și s'a stabilit în orașul Lissa din Polonia, unde și-a început imediat activitatea pedagogică, practică și teoretică.

Deoarece, pe lângă slujba de preot, a primit și conducerea unui gimnaziu, el avea prilejul să facă experiențe cu privire la educație. Tot aci a început el cele două mari opere ale sale: *Didactica Magna* și *Janua linguarum resserata* (Ușa deschisă a studiului limbilor).

Didactica Magna[1]), care cuprinde în sine aproape toate principiile pedagogice, am putea zice că reprezintă întreg sistemul pedagogic al lui Comenius.

In „Janua linguarum resserata", ne dă el cele mai bune metode pentru studiul limbilor străine, în special pentru studiul limbii latine. Această lucrare a fost tradusă în douăsprezece limbi europene și în câteva asiatice. Aci găsim pentru prima oară o legătură strânsă între studiul formelor și studiul realității (între studiul cuvintelor și studiul lucrurilor). Ca să ne arate cum s'ar putea face acest lucru, Comenius ne dă opt mii de cuvinte în o mie de propoziții scurte, care tratează despre: creiația lumii, minerale, plante, animale, corpul și spiritul

1) Tradusă în românește de *P. Gârboviceanu*, Edit. C. Școalelor.

omului, diversele ramuri de activitate omenească, oraș, biserică, război, pace, școală, știință, virtute, etc. și care propoziții servesc la studiul formal al limbii. Cu privire la legătura dintre formă și fond, Comenius zice:

„Vorbele fără lucruri sunt coji fără sâmburi, teacă fără sabie, umbră fără corp, corp fără suflet".

Succesul enorm, pe care l-a avut „Janua linguarum" l-a făcut pe Comenius să se gândească dacă n'ar fi bine să alcătuiască și o „Janua rerum, „...dacă n'ar găsi aceeași aprobare încercarea de a cultiva în mod armonic terenul științei reale și al înțelepciunii". Astfel i s'a născut dorința de a scrie o Janua a lucrurilor, sau o poartă a înțelepciunii în serviciul tinerimii, pentruca, dupăce cu ajutorul „ușii limbilor" copilul va fi învățat să distingă exteriorul lucrurilor, să se obișnuiască apoi a pătrunde interiorul lor, a cunoaște ființa fiecărui lucru. „Dacă acest studiu s'ar referi la tot ce trebuie să știm, să facem, să credem și să sperăm, atunci nădăjduiesc că s'ar putea stabili cu succes o mică enciclopedie sau o pansofie în mic".

Comenius se plângea că știința timpului nu putea da o asemenea pansofie. Iar enciclopediile, care se mai produseseră până atunci, nu erau, după părerea lui, decât o îngrămădire de cunoștințe fără nicio ordine: sunt „ca o grămadă de lemne, nu ca un pom", zice Comenius. Deci, el vrea un tot organic, constituit din toată știința omenească, nu o îngrămădire lipsită de unitate. Cum va' proceda Comenius pentru a alcătui pansofia? El ne dă următoarele indicații:

1. Vom utiliza pe toți oamenii de știință — filosofi, medici, juriști, istorici, etnografi, inventatori — pentru a alcătui această știință generală.

„In carte — zice el — nu vor fi trecute diversele păreri ale învățaților, care urmăresc o anumită ten-

dinţă, ci vor fi admişi şi ascultaţi toţi acei care au scris asupra evlaviei, moralităţii, ştiinţelor şi artelor (fără a ţine seama dacă e creştin sau mahomedan, evreu sau păgân, sau cărei secte a aparţinut — pitagoreilor, academicienilor, peripateticilor, stoicilor, dacă e grec sau roman, vechiu sau nou, doctor sau rabin: vom lua în consideraţie orice biserică, sinod sau adunare bisericească").

2. Materialul enciclopedic, pentru a fi valabil, trebuie confruntat cu realitatea, pe baza metodei inductive. Trebuie să constatăm, prin urmare, dacă ceeace au stabilit acei scriitori asupra naturii, corespunde realităţii.

3. E interesant *principiul filosofic,* care stă la baza pansofiei şi care are o mare influenţă asupra pedagogiei lui Comenius.

a) Arta şi ştiinţa — ne spune baconianul Comenius — îşi găsesc elementele (ideile) în natură.

b) Natura — zice filosoful creştin Comenius — le dobândeşte dela Dumnezeu şi le obiectivează.

c) Dumnezeu le are în sine însuşi. Deci, ideile se găsesc în original la Dumnezeu, obiectivate în natură, în copie, în ştiinţă.

Aceste idei, formând în spiritul divinităţii un tot armonic, înseamnă că şi *natura,* care realizează aceste idei, formează un tot armonic şi prin urmare şi *ştiinţa* trebuie să formeze un tot unitar. Constatăm aşa dar, un armonism metafizic, căruia trebuie să-i corespundă un armonism în teoria cunoaşterii. Ştim că, în ceeace priveşte origina cunoştinţelor omeneşti, putem admite trei izvoare: cunoştinţele ne vin pe calea percepţiei sensibile, pe calea raţiunii, iar — după concepţia teologică — anumite cunoştinţe ne vin şi pe calea revelaţiei divine, adică prin comunicări directe făcute de divinitate. Prin urmare, *percepţie, raţiune, revelaţie.* Ştiinţa, ca şi arta, se serveşte de percepţie şi raţiune, religia de revelaţie.

Scanned with OKEN Scanner

Este în totdeauna armonie între datele revelației pe de o parte și ale percepției și rațiunii de altă parte? Aceasta este vechea problemă, ce durează de atâta vreme, problema raportului dintre știință și credință. Știința, care se bazează pe percepție și rațiune, vine adeseori în conflict cu religia, care se bazează pe revelație. Această disarmonie între știință și credință nu convine lui Comenius și de aceea el caută ca, pe baza concepției armoniste metafizice, așa cum am schițat-o, să realizeze și în domeniul cunoașterii o armonie între cunoștințele, pe care le primim pe calea percepției și rațiunii de o parte, și cunoștințele, pe care ni le transmite revelația divină de altă parte, prin urmare între știință și credință.

Care este raționamentul lui Comenius? Dacă ideile, pe care le căpătăm prin știință, pe calea percepției și rațiunii, sunt o copie a naturii, aceste idei pot ele să fie în contrazicere cu ideile divinității, care ne sunt transmise direct prin revelație, dat fiind că natura reprezintă întruparea ideilor divinității? Dacă, prin urmare, știința ne transmite o copie a ideilor divinității, iar revelația ne transmite în mod direct ideile divinității, este admisibil să fie o contrazicere între ceeace dă revelația și ceeace dă știința? Natural că nu, pe baza acestei concepții. Prin urmare, diferența ar fi numai că ideile, pe care revelația ni le transmite direct dela divinitate, fără o sforțare din partea simțurilor și rațiunii noastre, le constată rațiunea și simțurile cercetând obiectivarea lor în natură. Prin urmare, trebuie să admitem, după această concepție și un armonism între credință și știință.

Regăsim aci, sub altă formă, concepția lui Plato asupra raportului dintre noțiunile, pe care le câștigăm pe calea experienței și a rațiunii, prin urmare, la care ne duce știința, și ideile acelea, care stau la baza lumii materiale.

Scanned with OKEN Scanner

Există însă o deosebire între Comenius și Plato, deosebire, care arată concepția lui Comenius șovăitoare. Trebuie să-i punem lui Comenius întrebarea: In momentul, când ideile divinității se obiectivează în natură, se materializează, nu suferă ele vreo modificare? Se manifestă ele așa cum le găsim în puritatea lor, în spiritul divinității, sau, prin faptul că vin în contact cu altceva, cu ceeace numim materie, suferă vreo transformare? Prin urmare, iată o modificare a ideilor divinității, prin faptul că ele se obiectivează.

Al doilea: dupăce ideile divinității s'au obiectivat în natură, când noi percepem natura cu simțurile și rațiunea noastră, impresiile, ce le primim dela obiectele din natură, nu mai sunt ele modificate de subiectul, care le primește? Oare simțurile noastre nu modifică ele impresiunile venite din afară? Și aceste impresii, nu sunt ele din nou modificate?

Prin urmare, funcțiunea noastră perceptivă și rațiunea noastră nu modifică impresiile, ce le primim dela acea operă divină, obiectivată în natură? Fără îndoială că da.

Așa încât, modificările se pot produce, întâiu, în momentul, când ideia divinității se obiectivează în natură; iar în al doilea rând, în momentul când subiectul ia cunoștință de obiecte. Și atunci, ideile acestea, pe care le-am primit noi prin percepție și rațiune, astfel transformate, suntem siguri că se mai apropie de ideile originale ale divinității? Nu rămânem poate atunci pe punctul acela al dificultății, de a împăca revelația, care ne-ar transmite *direct* ideia divinității, cu ideile, pe care le dă știința prin percepție și rațiune? Iată problema grea, care rămâne de rezolvat.

După Plato, noțiunile generale se găsesc *înnăscute* în sufletul nostru, care a avut o existență anterioară momentului, în care se unește cu trupul

și în această preexistență, cum zice Plato, spiritul nostru și-a căpătat ideile generale. Datele experienței nu sunt decât provocări pentru spiritul nostru, spre a-și aduce aminte anume idei, primite în epoca aceea de preexistență. Comenius nu introduce aceste elemente și astfel la el rămâne un punct critic, cu privire la raportul dintre credință și știință.

Ceeace ne interesează pe noi, sunt cele două elemente, pe care ni le dă Comenius și anume: armonismul metafizic și armonismul în domeniul teoriei cunoașterii.

Este evidentă importanța acestei pansofii pentru pedagogie:

1. Pansofia cere studiul direct al naturii — care e opera lui Dumnezeu — pe calea *intuiției*. Accentuiază prin urmare studiul științelor pozitive în școală și principiul intuiției.

2. Concentrarea obiectelor de învățământ: un pedagog, care accentuiază atât de mult necesitatea unei pansofii, adică a unei enciclopedii a întregei științe omenești, nu va putea admite în programul școalei divergență între diferitele grupuri de cunoștințe. El cere deci să se dea elevilor un sistem *armonic* de cunoștințe. La el principiul acesta al concentrației e mai accentuat decât la oricare alt pedagog.

Și acum să urmăm mai departe viața lui Comenius.

După câtăva vreme, datorită tot celebrității, pe care o câștigase Janua linguarum, Comenius e chemat să alcătuiască planul de organizare al învățământului în Anglia și Suedia.

In anul 1648 revine la Lissa, unde scrie și publică altă operă, mai puțin importantă decât celelalte două, intitulată: „Methodus linguarum novissima".

In 1651 e invitat de principele Sigismund Racotzi să organizeze și să conducă, pe baza concep-

ţiei pansofice, gimnaziul dela Saros-Patak (Transilvania). Nu organizează însă decât primele trei clase, căci e rechemat de interese religioase la Lissa. In schimb, aici, în Saros-Patak, scrie a treia operă importantă *„Orbis sensualium pictus"*, care a apărut mai târziu (1657) la Nürnberg.

In această lucrare stabileşte Comenius principiul intuiţiei: „De ce — zice el — în locul cărţilor moarte, n'am deschide cartea vie a naturii? A instrui tinerimea nu înseamnă a-i întări o grămadă de cuvinte, de fraze, de sentinţe, de opinii adunate din autori, ci a o face să priceapă prin lucruri.

Trebuie să oferim tinerimii nu umbrele lucrurilor, ci lucrurile înşile, care impresionează simţurile şi imaginaţia.

Instrucţia trebuie să înceapă cu o observaţie reală a lucrurilor, nu cu o „descripţie verbală".

In 1654, Comenius se duce pentru a treia oară la Lissa.

In 1656, Lissa fiind distrusă cu ocazia războiului dintre Polonezi şi Suedezi, Comenius îşi pierde averea, biblioteca şi manuscrisele, şi nu-i rămâne altceva de făcut decât să plece.

După ce pribegeşte câtva timp prin Germania, se stabileşte la Amsterdam, în casa protectorului său De Geer, unde trăieşte mai liniştit şi unde moare în 1670, după o viaţă agitată, dar producătoare de idei şi fapte bogate în înrâuriri bune.

II. Pedagogia lui Comenius

Şi acum, trecem la cercetarea sistematică a operei pedagogice a lui Comenius. Ne vom referi în primul rând la *Didactica Magna* şi în mod secundar la *Orbis pictus sensualium* şi la *Janua Linguarum*.

Mai întâiu, o lămurire în ceeace priveşte titlul operei principale a lui Comenius, Didactica Magna.

Astăzi, noi înţelegem prin didactică, acea ramură

a științei pedagogice, care se ocupă cu studiul metodelor de educație intelectuală. Didactica generală studiază principiile generale metodice, rezultate din psihologia spiritului omenesc și indiferent de feluritele obiecte de învățământ, iar cea specială arată cum aceste principii generale rezultate din cercetările psihologice, se aplică la fiecare obiect în parte, ținând seamă și de natura obiectelor. Aceasta înțelegem prin urmare astăzi prin didactică.

Comenius însă în didactică ne dă întregul sistem ale pedagogiei sale. Prin urmare, vom găsi aci principiile fundamentale, atât ale educației intelectuale, cât și ale educației morale și religioase.

A. *Scopul educației.* — In ceeace privește scopul educației, Comenius începe ca un adevărat teolog, prin a arăta că e necesar ca școala să ne pregătească sufletul pentru viața viitoare. El zice în Didactica Magna:

„După cum este sigur că șederea în pântecele mamei e o pregătire pentru viața în corp, tot așa e sigur că șederea în corp e o pregătire pentru viața aceea, care va urma acesteia și care va dura pentru eternitate. Fericit e acela, care aduce cu sine din pântecele mamei, un trup bine format! De o mie de ori însă e mai fericit acela, care duce cu sine de aci un suflet bine format[1]).

Omul are trei patrii: sânul mamei, pământul și cerul; trei feluri de viață: vegetativă, animală, pur sufletească. Prin naștere, trece din prima într'a doua, iar prin moarte din a doua într'a treia, în care rămâne pentru veșnicie; aceasta e ultima și adevărata lui patrie și pentru ea trebuie să-și pregătească sufletul.

Dar în ce constă această pregătire sufletească a omului?

a) „Să cunoască toate lucrurile;

1) Didactica Magna, Cap. III par. 6.

b) Să fie stăpân pe sine și peste toate lucrurile și,
c) Să reducă totul și pe sine însuși la Dumnezeu, care e izvorul tuturor lucrurilor"[1]).

Dacă analizăm de aproape aceste trei puncte, constatăm următoarele:

„Omului îi e dat dela natură ca să cunoască":

a) „Toate lucrurile", aci găsim elementul instrucției, deci un prim element al preocupării educative este instrucția;

b) „Să fie stăpân pe sine și peste toate lucrurile"; stăpânirea de sine se raportă, evident, la formarea voinței, prin urmare educația morală;

c) „Să reducă totul și pe sine însuși la Dumnezeu, care este izvorul tuturor lucrurilor", — educația religioasă.

De altfel Comenius însuși ,într'un fragment, ne spune mai departe:

„Aceste trei părți le exprimăm de obiceiu prin cuvintele: I. învățământ (cultură); II. virtute sau bune moravuri; III. religiozitate sau pietate"[2]).

Prin urmare găsim cele trei elemente: instrucție, educație morală și educație religioasă. Germenii pentru cultura intelectuală, pentru moralitate, pentru religiozitate, îi găsim — zice Comenius — înnăscuți în sufletul omenesc.

Rolul educației este de a-i cultiva, de a-i desvolta.

Cu acestea ajungem la problema educabilității.

A. *Problema educabilității.* — Ajutorul, pe care ni-l dă concepția filosofică a lui Comenius în soluționarea problemei educabilității, e mai puțin important, decât sprijinul, pe care-l găseam în sistemul filosofic al lui Locke.

In adevăr, în „Didactica Magna", găsim cele mai multe interpretări cu caracter empirist. Sufletul

1) Op. cit. Cap. IV.
2) Op. cit. Cap. IV.

copilului este conform concepției empiriste „tabula rasa", lipsit de orice elemente înnăscute. Educatorul poate deci să-l îndrumeze cum vrea. Această concepție empiristă o găsim la Comenius redată în imagini cât se poate de sugestive. Astfel „sufletul omenesc e ca o oglindă sferică, atârnată în mijlocul unei camere și în care se reflectă toate obiectele dimprejur". Prin urmare o oglindă sferică reprezintă în cazul acesta sufletul, în care se reflectează lucrurile din afară.

O altă analogie a lui Comenius, în sprijinul concepției empiriste, este următoarea: „Pământul (cu care Sf. Scriptură compară adesea inima noastră) nu primește oare semințe de tot felul? Una și aceeași grădină nu se seamănă oare cu ierburi, flori și plante de tot felul? In tot cazul, numai dacă nu-i lipsește grădinarului prudența și silința. Și cu cât e mai mare deosebirea, cu atât e mai plăcută ochilor privirea, cu atât e mai puternică desfătarea inimii"[1]).

Comenius citează și pe Aristoteles. Este un citat, despre care nu putem zice că ar caracteriza clar concepția acestuia. Pentru noi însă, este interesantă interpretarea empiristă a lui Comenius. „Aristoteles compară spiritul omului cu o *tabula rasa*, pe care nu-i scris nimic, însă pe care se poate scrie totul. Așa dar, după cum un scriitor priceput poate să scrie pe o tablă ștearsă ceeace voiește și un pictor să desemneze totul, așa de ușor e aceluia, care cunoaște arta de a învăța, să imprime totul în spiritul uman. Dacă aceasta nu se poate întâmpla, atunci să se știe, că nu-i tabla de vină (afară dacă o fi aspră), ci nedibăcia scriitorului sau a pictorului. Există însă această deosebire: pe tablă se pot trage linii numai cât permite suprafața; în spirit, din contră, se poate scrie și imprima incon-

1) Op. cit. Cap. V, par. 9.

tinuu, fără a se afla vreodată o limită, pentrucă el e nemărginit"[1]).

Prin urmare şi aci vedem culoarea accentuat empiristă. Tot aşa în următorul pasaj:

„Nimerit se compară creerii noştri, — laboratorul cugetărilor — *cu ceara,* în care se imprimă sigiliul, sau din care se formează figuri. Căci, precum ceara poate lua orice formă şi se poate reface oricum, tot aşa şi creerii primesc imaginile tuturor obiectelor cuprinse în întreaga lume"[2]).

Găsim însă la Comenius şi o concepţie *raţionalistă* asupra sufletului omenesc, concepţie foarte asemănătoare cu aceea a lui Leibniz. Acesta consideră sufletul omenesc ca o monadă, care cuprinde în sine, în mic, imaginea întregei lumi, a întregului univers. Găsim la Comenius chiar termenul, pe care-l întrebuinţează Leibniz, acela de microcosm.

„Omul e numit de filosofi un microcosmos, adică o lume în miniatură, care cuprinde în sine tot ce se întinde şi se vede în marea lume, adică macrocosmos"[3]).

Şi mai departe:

„Spiritul unui om, care intră în lume, se compară foarte nimerit cu o sămânţă, în care, deşi n'avem de fapt forma plantei sau a arborelui, totuşi se află în realitate chiar planta sau arborele, după cum acesta se poate vedea atunci când se pune sămânţa în pământ: prinde rădăcini şi desfăşoară ramuri, ce se acoperă cu frunze, flori şi fructe. Prin urmare, nu e necesar de a introduce în om ceva din afară, ci numai a desveli ceeace el ascunde în sine, a desvolta şi a arăta lămurit însemnătatea fiecărui moment"[4]).

Incât, de unde până aci vorbea de o oglindă sfe-

1) Op. cit. Cap. V, par. 9.
2) Op. cit. Cap. V, par. 10.
3) Op. cit. Cap. V, par. 5.
4) Op. cit. Cap. V, par. 5.

Scanned with OKEN Scanner

rică, de tabula rasa, de o bucată de ceară, deodată întrebuinţează termenul acesta de „microcosmos", considerând elementele referitoare la cunoaştere ca şi cum ar fi cuprinse în mod aprioric în sufletul omenesc. Din această contrazicere cred că am putea ieşi, dacă ne referim la datele, cu caracter mai mult practic, ale pedagogiei lui Comenius. Soluţia, la care am putea ajunge, în acest caz este următoarea: sufletul omenesc nu poate fi conceput în sensul teoriei empiriste, întrucât Comenius admite în sufletul omenesc funcţiuni înnăscute. In ceeace priveşte materialul de cunoaştere, prin urmare elementele cunoştinţei, acestea le primim din afară, cu sprijinul acelor funcţiuni sau însuşiri înnăscute ale spiritului omenesc. Şi atunci, rolul educaţiei va fi să desvolte însuşirile naturale, aducându-le şi unele modificări.

Putem afirma că Comenius *trebuia* să admită putinţa educaţiei de a modifica însuşirile naturale, deoarece era teolog, şi, ca atare, în virtutea păcatului originar de care vorbeşte biblia, admitea ca înnăscute sufletului individual şi anumite porniri rele, pe care educaţia este chemată să le înlăture, să le extirpeze.

Prin urmare, educaţia va desvolta funcţiunile şi însuşirile înnăscute, va aduce multe modificări şi, în ceeace priveşte materia de cunoaştere, va transmite copilului bunurile culturale. „Seminţele cunoştinţei, moralităţii şi religiei le dă, după cum am văzut natura; cunoştinţa, virtutea şi religia însăşi, nu le dă însă natura. Ele se pot dobândi prin vorbire, învăţătură şi lucrare" [1]).

Aşa dar, e foarte clar că predispoziţiile necesare pentru a dobândi cunoştinţele şi a deveni moral şi religios, le dă natura; calitatea însă de om cult, de om moral şi de om religios, trebuie să ne-o dea

1) Op. cit. Cap. VI, par. 1.

educaţia în conlucrare cu însuşirile naturale. „Din cele zise până aici, rezultă că între om şi pom se află o anumită asemănare. Căci, după cum un pom roditor, ca mărul, părul, curmalul, viţa de vie, poate creşte dela sine, însă sălbăticit şi aduce fructe sălbatice, iar spre a aduce fructe dulci şi plăcute trebuie altoit, udat şi tăiat de un grădinar priceput, tot aşa şi omul ajunge prin sine însuşi să aibă o figură omenească, după cum ori şi ce animal ajunge să-şi aibă forma sa; însă o fiinţă inteligentă, înţeleaptă, morală, religioasă, nu poate deveni fără să fi primit în sine altoiul înţelepciunii, moralităţii şi religiozităţii" [1]).

In legătură cu problema aceasta a educabilităţii, stă importanţa mare, pe care o acordă Comenius *metodei,* în raport cu personalitatea profesorului.

Am văzut în ultimul citat cum Comenius compară sufletul omenesc cu un pom, ceeace ne-ar face să credem că e vorba de o interpretare organicistă, individualistă a educaţiei, în sensul că educaţia ar putea să transforme sufletul individului, *ţinând însă seamă de caracterele naturale,* ale fiecărui individ; prin urmare, l-ar transforma în anumite limite impuse de individualitatea lui naturală. Aci trebuie să facem o rezervă, pe care o vom aprecia mai târziu, când vom cunoaşte în întregime sistemul său şi anume: în concepţia unui pedagog al maselor populare, cum era Comenius, metoda trebuia să prevaleze asupra individualităţii, atât cu privire la profesor, cât şi cu privire la elev.

Ştim că în general, atunci când vrem să stabilim un raport, între metodă şi personalitatea educatorului, subordonăm metoda, personalităţii şi zicem: metoda trebuie să fie dependentă de personalitate şi nu subjugăm personalitatea metodei. La Comenius, care era fascinat de ideia educaţiei maselor

1) Op. cit. Cap. VII, par. 1.

Scanned with OKEN Scanner

populare, are loc interpretarea inversă: el dă preponderență metodei asupra individualității și merge până acolo încât afirmă că, având o metodă bună, chiar dacă dascălii sunt slabi, rezultatele vor fi satisfăcătoare. Prin urmare, în această concepție, care acordă suveranitatea metodei asupra individualității, nu mai putem afirma că I. A. Comenius e un pedagog individualist, așa cum putem afirma despre Locke și cu mai multă putere încă despre Rousseau.

Preponderența acordată de Comenius metodei, asupra individualității, mai poate fi explicată și prin următoarele fapte:

Unul din ele este de ordin cultural. Am spus că în pedagogia lui Comenius, vom găsi influența puternică a trei factori culturali: religia creștină, științele pozitive și cultura națională, prin accentuarea specială a limbii materne în învățământ. De unde, prin urmare, în școala umanistă, programul era aproape în totalitatea lui acaparat de studiul limbilor și literaturilor clasice, la Comenius, se adaogă celelalte elemente menționate, care își au importanța lor în cultură și deci își cer locul în programul de învățământ.

Astfel, programul devenind mult mai cuprinzător decât era cel din epoca umanistă, este nevoie de o metodă mai bună, spre a-l realiza. Iată, prin urmare, un alt motiv pentru care se dă o importanță deosebită metodei.

Un al doilea motiv, menționat mai sus, este că, de unde în sistemul lui Locke se făcea mult caz de educația individuală în familie — și prin urmare metoda putea mai mult sau mai puțin să varieze dela individ la individ — Comenius, fiind continuu fascinat de ideia de a răspândi cultura și educația cât mai mult în masa poporului, era preocupat și de necesitatea de a da educație unui număr cât mai mare de elevi în același timp. Noi

astăzi suntem individualişti, chiar când e vorba de educaţia colectivă şi de aceea cerem ca numărul elevilor într'o clasă să fie cât mai mic, spre a putea ţine seama de individualitatea elevului.

In vremea lui Comenius însă, nu era disponibil un număr prea mare de învăţători sau profesori, pentru a satisface şi nevoia poporului şi cerinţele unei pedagogii individualiste. Neputându-se conta decât pe un număr restrâns de forţe didactice, trebuia să li se dea acestora posibilitatea să facă maselor o educaţie reală.

Dar cu cât numărul de elevi este mai mare, cu atât trebuie să te bizui mai mult pe metodă şi mai puţin pe individualitate.

Inainte de a intra în studiul principiilor metodice*i lui* Comenius, mai avem de cercetat câteva chestiuni prealabile de pedagogie socială.

Comenius, acest reprezentant al ideii cultivării maselor populare, îşi pune cu multă insistenţă întrebarea dacă educaţia este necesară *pentru toată* lumea. Nouă, în sec. XX-lea, ni se pare poate curioasă această întrebare; pe vremea lui Comenius însă, când diferenţa între clasele sociale era foarte accentuată, şi când cultura nu pătrundea în toate straturile societăţii, această întrebare era foarte firească. Comenius răspunde în mod hotărît că educaţia este necesară pentru toate clasele sociale, iar motivarea, pe care el o aduce acestei afirmaţii, are un caracter surprinzător de democratic, pentru epoca, în care se produce sistemul lui pedagogic, adică veacul al XVII-lea.

In adevăr, motivarea lui este următoarea:

Dacă clasa conducătoare în societate are nevoie de cultură pentru a-şi putea alege mijloacele cele mai potrivite unei bune guvernări, şi clasa supusă, sau a celor guvernaţi, are nevoie de cultură, pentru ca să nu se supună de frică, ci din convingere. In modul acesta, societatea nu va fi disciplinată prin frica de pedeapsă, ci prin iubire de ordine.

Scanned with OKEN Scanner

Este prin urmare aci foarte clar exprimată ideia supunerii voite, a disciplinei consimțite, într'un cuvânt, ideia democratică. Dar necesitatea acestei educații o sprijină Comenius, nu numai pe acest argument de ordin politic-social, ci și pe un argument *psihologic* foarte puternic, care, din punctul de vedere al realizărilor practice școlare, deabia astăzi este pus în valoare, și anume: educația este necesară pentru cei bine dotați ca și pentru cei slab dotați de natură.

Printre cei bine dotați, Comenius nu înțelege pe cei supranormali, — pe cei care depășesc media obișnuită a elevilor, — ci pe cei normali. In ceeace privește pe cei slab dotați de natură, asupra cărora insistă foarte mult, el înțelege, pe de o parte pe cei subnormali, pe de altă parte pe cei întârziați, adică pe copiii aceia, care în evoluția lor sufletească nu țin ritmul copiilor normali, ci un ritm mai lent, adică se desvoltă mai încet.

Iată dar că problema, care nici astăzi n'a fost încă în mod practic definitiv soluționată — problema educației celor întârziați și a educației subnormalilor, (azi se mai adaogă și anormalii[1]), — este pusă de Comenius și anume în legătură cu principiul necesității educației pentru toți.

In fine, tot înlăuntrul acestui principiu, mai intră un al treilea element, care azi pare că nu mai este de actualitate și anume *educația ambelor sexe*.

Comenius insistă foarte mult asupra faptului că educația și cultura nu trebuie să fie apanajul bărbaților, ci trebuie să se atribuie aproape în aceeaș măsură și fetelor. Azi, problema nu se mai pune. In orice țară civilizată, s'a admis că trebuie să se atribuie fetelor aceeaș cultură ca și băieților.

Este interesantă argumentarea lui Comenius, care a avut curajul să susțină *în vremea aceea ne-*

1) Vezi: *Educație și Cultură*, și *Din Problemele Pedagogiei Moderne*

cesitatea de a da fetelor o cultură la fel cu aceea a băieților. El începe cu un argument teologic: femeia este făcută, ca și bărbatul, după chipul și asemănarea lui Dumnezeu. Prin urmare, din punctul de vedere al divinității, are drepturi egale. Al doilea, experiența — zice Comenius — ne dovedește că femeia manifestă o inteligență tot atât de puternică ca a bărbatului și uneori chiar mai accentuată.

In fine, un al treilea argument, pe care dealtfel îl găsim și la alți pedagogi, atât în secolul XVII-lea cât și mai târziu, este următorul: dacă acuzăm pe femeie că este mai frivolă și mai superficială decât bărbatul, apoi aceasta se datorește tocmai faptului că este lipsită de cultură. Deaceea mijlocul cel mai bun în contra frivolității și superficialității este tocmai cultura.

Argumentul acesta, fără să fie greșit, cred că este insuficient, și este insuficient chiar din punctul de vedere al concepției lui Comenius. Dacă am face o anchetă să vedem unde găsim mai multă frivolitate, — la femeile simple sau la cele care au pretenția unei culturi superioare, — ne îndoim că rezultatul acestei anchete ar fi favorabil celor din urmă.

Noi însă am completa argumentarea lui Comenius — și credem că această completare e în spiritul concepției sale, dacă depășim limitele capitolului, în care vorbește de educația femenină — în sensul următor: ceeace contribuie să împlinească acele lacune în viața sufletească a femeii este mai mult formarea deprinderilor morale. Acestea odată formate, cultura va putea fi un sprijin puternic pentru manifestarea lor, întrucât va creia în spiritul femeii preocupări superioare, care să o abată dela frivolitate. Insă aceste preocupări intelectuale, dacă nu au la bază bunele deprinderi — care se formează prin educația morală — nu mai dau roade. Vom

Scanned with OKEN Scanner

vedea mai departe, când vom vorbi de educația morală și religioasă la Comenius, cât de mult ține el la formarea bunelor deprinderi și atunci, dacă conexăm acest principiu al lui, cu ideia culturii, ajungem la adevărata soluționare a problemei referitoare la educația femenină: bune deprinderi și pe baza bunelor deprinderi, să fie altoită apoi cultura superioară.

In strânsă legătură cu această chestiune, ca prezentând tot o problemă de ordin social, este *chestiunea începerii și duratei educației:* când trebuie să înceapă și cât trebuie să dureze educația? Această problemă o privește Comenius în primul rând tot din punct de vedere al necesității sociale. El ne spune: vieața nu ne este dată pentru a învăța, ci pentru a lucra, pentru a produce, prin urmare trebuie să începem educația și cultura din vreme, pentru ca elevii să fie pregătiți a intra în vieața socială cât mai de timpuriu. Iată dar problema reducerii, pe cât posibil, a duratei perioadei de învățământ.

Problema aceasta, de fapt, n'a fost rezolvată nici până astăzi. Și la noi se pusese, acum câțiva ani, de către unii oameni politici, chestiunea reducerii anilor de studii, spre ex., reducerea liceului dela 8 ani la 6 ani. Problema începutului și duratei educației mai are încă o față, pe care Comenius pare că n'a văzut-o clar.

Chestiunea raportului dintre pregătirea tinerilor în școală și rolul lor activ în societate se poate pune și în felul următor, mai ales în ceeace privește educația poporului. Tânărul, după ce a intrat în activitatea socială, n'ar putea totuși să-și continue și să-și completeze cultura, pe care într'un timp prea scurt de școală, nu și-a putut-o termina? Credem că da, prin diferite mijloace, din care menționăm aci școalele de adulți, învățământul primar, ciclul superior (clasa V—VII), universitățile populare etc.

Chestiunea începerii culturii o pune Comenius, nu numai din punct de vedere social, ci și din

punct de vedere *psihologic*, atât în ceeace privește desvoltarea funcțiunilor sufletești ale copilului, cât și referitor la dobândirea cunoștințelor.

Cu privire la funcțiunile sufletești, Comenius crede că o modificare a însușirilor naturale nu se poate realiza cu eficacitate decât în prima epocă a vieții.

„E o însușire naturală a tuturor creiaturilor organice, că ele, cât timp sunt fragede, se încovoaie și iau mai ușor o formă oarecare; întărite însă nu se mai pleacă. Ceara moale se poate preface în felurite chipuri; cea întărită mai bine se poate sfărâma în bucăți. Un pui de arbore se poate planta, transplanta, tăia, încovoia încoace, ori încolo; nici de cum un arbore bătrân. Cine vrea să facă o coadă dintr'un lemn, *trebuie* să ia unul verde, fraged; din temeiu de casă, cerc de butie nu se poate face. Din ouă proaspete, prin clocire, ies pui, din cele vechi niciodată".

„Negustătorul de cai își alege un cal tânăr, plugarul un junc, vânătorul un câine ori un șoim tânăr, spre a-i putea deprinde cu munca; dacă ia însă animale bătrâne, se ostenește în zadar" [1]).

In ceeace privește dobândirea cunoștințelor, iarăși crede Comenius că impresiunile cele mai puternice sunt acelea din epoca copilăriei.

„Omul păstrează temeinic numai ceeace a câștigat în copilărie, după cum rezultă din următoarele exemple: o sticlă păstrează mirosul lichidului, cu care a fost umplută, chiar de s'ar sparge. Un arbore își păstrează sute de ani ramurile sale în aceeaș direcțiune, pe care a avut-o de mic și chiar până ce e tăiat. O roată mai ușor se rupe în mii de bucăți decât să se prefacă în linie dreaptă. Tot așa și în om se păstrează primele impresii cu atâta putere, încât e o minune dacă se pot schimba" [2]).

---

1) *Comenius*, Didactica magna. Cap. VII par. 3.
2) Op. cit. Cap. VII, par. 7.

C. *Factorii educației.* — In fine, o ultimă chestiune prealabilă, este aceea de a ști *unde trebuie să se facă educația și cine să o facă, adică:* preferă Comenius educația în familie sau pe aceea în școală, preferă ca educatori pe părinți, sau pe profesorii pregătiți pedagogicește?

Comenius se declară dela început pentru educația în școală, în favoarea căreia aduce trei argumente mai importante. Mai întâi — zice el — părinții n'au timpul necesar să dea cultură și educație copiilor lor și aci se gândește în primul rând la părinții săraci, la muncitorii, care sunt ocupați afară din casă.

Al doilea, copiii în contact cu ceilalți copii de școală, deci în colectivitate, capătă anume însușiri sufletești, pe care nu pot să le dobândească în cercul restrâns familiar. Al treilea, părinții n'au pregătirea necesară pentru a da o educație și o cultură copiilor.

După cum împărțirea dreptății, zice Comenius, se face de către o instituție specială, justiția, după cum răspândirea credinței, a sistemului religios, sunt încredințate unei instituții speciale, biserica, tot așa educația și cultura trebuie să fie încredințate unei instituții speciale, adică școalei.

Nu trebuie să ne închipuim însă că I. A. Comenius are vreo admirație deosebită pentru școala timpului său; dimpotrivă, el o critică aspru, acuzând-o că n'a găsit metoda cea mai bună pentru tratarea materiilor de învățământ și a neglijat latura morală și religioasă a educației, favorizând prea mult educația intelectuală.

Și atunci, se pune întrebarea — și cu aceasta intrăm în miezul didacticei lui Comenius — cum vom găsi cea mai bună metodă pentru o școală viitoare, care să răspundă tuturor cerințelor?

Răspunsul la această întrebare îl vom obține

ușor, dacă ne referim la acel armonism filosofic, pe care-l cunoaștem.

Comenius, în concepția sa filosofică, susține că știința și arta sunt o copie a naturii; atunci și știința și arta didactică vor trebui să fie o copie a naturii. Astfel îl vedem pe Comenius întrebuințând un procedeu, pe care sub forma aceasta nu-l mai întâlnim nicăieri în istoria pedagogiei. El cere ca normele didactice, după care ne vom conduce în activitatea noastră pedagogică, să imite pur și simplu legile naturii. Procedeul său e următorul: ia o lege naturală, o enunță, arată cum se manifestă în natură, cum oamenii în activitatea lor o imită, cum școala timpului o nesocotește și ce trebuie făcut pentru a o respecta. Iată câteva exemple pentru ilustrarea acestui procedeu.

a) Legea naturală: natura nu face salturi. „Și formarea pasării își are treptele sale, care nici nu se pot sări, nici schimba, până ce puiul nu iese din găoacea spartă a oului. De îndată ce s'a făcut aceasta, pasărea mamă nu-l lasă să sboare imediat și să-și caute singur nutrimentul (că n'ar putea), ci îl nutrește singură și-l ajută, până a căpăta pene, încălzindu-l cu propria sa căldură. După ce i-au crescut penele, nu-l gonește imediat din cuib, spre a sbura, ci îl exersează puțin câte puțin să-și întindă aripile, mai întâiu în cuib, după aceea să se ridice deasupra cuibului și să le miște, în fine, afară din cuib, totuși în apropiere. Apoi din cracă în cracă, din arbore, în arbore, din munte în munte. Și astfel va putea în chipul acesta, să sboare în aerul liber. Toate acestea însă după cum se vede își au timpul lor anume, și nu numai timpul, ci și trepte și nu numai trepte, ci și o continuare neschimbătoare de trepte[1]).

Cum e imitată această lege, de oameni, în acțiunile lor?

1) Op. cit. Cap. XVI, par. 46 — principiul VII.

„Tot așa înaintează și acela care clădește o casă. El nu începe cu vârful, nici cu pereții, ci cu temelia. Și dupăce a pus temelia, nu începe imediat cu acoperământul, ci clădește mai întâi pereții. Cu un cuvânt: după cum se *condiționează reciproc* ori și ce, tot așa și nu altfel trebuie să se și *unească*" [1]).

După ce arată abaterile învățământului dela această lege, Comenius spune care ar fi îndreptarea:

I. „Totalitatea studiilor științifice să se împartă în clase și ceeace se predă mai întâiu să deschidă calea la ceeace se predă mai târziu.

II. Timpul să se împartă cu îngrijire, ca în chipul acesta fiecare an, lună, zi și oră, să-și aibă partea sa anumită.

III. Această măsurare a timpului și a lucrului, să se observe bine, ca nu cumva să se treacă ceva cu vederea sau să se schimbe" [2]).

b) O altă lege, mai bine lămurită:

Natura prepară materialul, așa încât să-i fie accesibilă forma ce-i va da.

„Pasărea de pildă, care vrea să nască o creiatură asemenea ei, primește mai întâiu sămânța dintr'o picătură de sânge; după aceea, își face cuib, în care să poată oua; și în fine să clocească până când se formează puiul și iese afară din găoace".

„(Imitare). Așa și arhitectul înțelept, mai înainte de a începe clădirea unei case își procură lemne, piatră, fier și altele, spre a nu întârzia cu lucrul din lipsa de material sau să sufere soliditatea lucrării...".

„Contra acestui principiu păcătuiesc școalele: mai întâiu, fiindcă nu îngrijesc ca să aibă la dispoziție pentru trebuință, tot soiul de instrumente, cărți, table, modele, tablouri și altele; ci tocmai atunci când au nevoie de ele, se caută în toate păr-

1) Op. cit. Cap XVI, par. 47 — principiul VII.
2) Op. cit. Cap. XVI, par. 50. Princip. VII.

țile, se dictează, se copiază etc., și când aceasta se întâmplă unui învățător fără experiență și neglijent (și numărul acestora e totdeauna în majoritate) atunci totul merge șchiopătând, întocmai ca și când un medic, dacă ar voi să dea cuiva un medicament, atunci să alerge prin păduri și grădini spre a aduna plante și rădăcini, să le coacă și să le distileze, în timp ce medicamentele trebuie să fie gata pentru ori și ce întâmplare".

„Al doilea, fiindcă în cărțile întrebuințate în școli nu se observă această ordine naturală, adică nu se observă ca materia să precedeze formei".

„Aproape pretutindeni se întâmplă contrariul. Ordinea lucrurilor se impune înaintea lucrurilor înșiși, în timp ce e imposibil de a regula ceva, acolo unde nu e nimic de regulat"[1]).

Și acum normele de urmat pentru îndreptarea răului:

I. „Să se ție la dispoziție cărți și alte mijloace de învățământ.

II. Inteligența să se desvolte înaintea limbii.

III. Nicio limbă să nu se învețe din gramatică, ci din autori.

IV. Științele reale să precedeze celor mecanice, și

V. Exemplele să precedeze regulele"[2]).

Un ultim exemplu, care privește folosul cunoștințelor ce le dăm elevilor: Natura nu întreprinde nimic nefolositor.

„De pildă, dacă natura începe să producă o pasăre, apoi ea nu-i formează coarne, solzi, patru picioare sau altceva, de care n'ar avea nevoie cândva, ci un cap, o inimă, aripi etc.

„Tot așa și arborelui, nu-i formează urechi, ochi, pene, peri, ci coaje, sevă, rădăcini și altele.

„(Imitarea mecanică). Și acel, care voiește să aibă

1) Op. cit. Cap. XVI, par. 11–15.
2) Op. cit. Cap. XVI, par. 19.

câmpii şi grădini fructifere, nu le plantează cu neghină, spini şi ciulini, ci cu seminţe şi plante alese.

„De asemenea şi arhitectul, care voieşte să clădească o casă solidă, nu întrebuinţează paie, humă, lemne de salcie, ci pietre, cărămidă, lemne de stejar şi alt material de o calitate solidă".

In şcoli să nu se înveţe aşa dar:

„I. Decât lucruri, care pot să folosească atât în vieaţa aceasta cât şi în cealaltă — mai mult însă în cealaltă.

(Acele lucruri să se înveţe aici pe pământ — zice Sf. Ieronim — a căror cunoştinţă continuă până în cer).

„II. Dacă i se dă tinerimii ceva spre învăţare, din cauza nevoilor acestei vieţi, apoi atunci acel ceva trebuie să fie de aşa natură încât să nu aducă nicio vătămare vieţii viitoare, — iar celei prezente să-i aducă un adevărat folos.

„(Să se înveţe numai lucruri folositoare). Căci la ce foloseşte învăţarea unor lucruri, care nu pot să aducă vreun folos, nici acelui ce le ştie şi nu pot să fie vătămătoare, nici acelui ce nu le ştie, şi pot să fie uitate din cauza înaintării în vârstă sau a altor ocupaţii? Scurta noastră vieaţă are aşa de multe lucruri folositoare, cu care poate fi ocupată, încât n'ar mai putea rămâne nimic pentru petreceri zadarnice. De aceea şcoalele să aibă în vedere ca să nu ocupe tinerimea decât cu lucruri serioase" [1]).

In toate aceste exemple, se observă procedeul lui Comenius de a porni dela natură. Principiul naturii îl vom găsi şi la Rousseau. Există însă o deosebire între ei; pe când Comenius are în vedere natura exterioară, pe care o imită, Rousseau se referă la natura sufletească a copilului, ajungând la un individualism accentuat.

1) Op. cit. Cap. XVIII, par. 5—10.

Procedeul de mai sus e aplicat de Comenius la stabilirea tuturor normelor didactice; el arată:

1. Legea naturală;
2. Imitarea legii acesteia de către oameni;
3. Abaterea învățământului dela aceeași lege;
4. Mijloacele de îndreptare.

D. *Educația Intelectuală.* — Trecem la expunerea și aprecierea principiilor de educație intelectuală din sistemul lui Comenius.

Pe baza concepției sale că pedagogia trebuie să imite legile naturii, stabilește el un număr foarte mare de norme. Din acestea vom extrage câteva principii fundamentale, cărora să putem subsuma toate normele cuprinse în Didactica Magna, referitoare la educația intelectuală.

Vom distinge trei principii fundamentale:

a) *Legătura dintre fond și formă*

Un prim principiu, care domină pedagogia lui Comenius în educația intelectuală, este *legătura strânsă dintre fond și formă,* dintre lucruri și cuvinte.

Când am expus viața și activitatea lui Comenius, am menționat ca pe una din operele sale mai importante, acea „Janua Linguarum", care ne dă, după părerea lui, cea mai bună metodă de studiu al limbilor străine, în special a limbii latine. Am atras atenția, caracterizând această Janua Linguarum, că aci Comenius încearcă să ne arate cum, făcând studii de *formă,* adică studii linguistice și gramaticale, putem totuși, — cu ajutorul materialului, de care ne servim pentru elucidarea formei, adică a limbii, — să dăm elevilor și cunoștințe din lumea reală.

Toate frazele, toate propozițiile, de care ne ser-

vim ca mijloace de exemplificare în domeniul gramaticii etc., trebuie astfel alese și rânduite, ca să dea elevilor și cunoștințe din lumea reală. Prin urmare, ideia aceasta o găsim chiar în Juana Linguarum. In „Didactica Magna" însă, ea este atât de accentuată, încât putem să stabilim principiul acesta al legăturii dintre fond și formă, ca un principiu fundamental.

Această problemă o mai găsim pusă și înainte de Comenius, la Umaniști, și în evul mediu; însă, atât în evul mediu, cât și la Umaniști, când este vorba să se stabilească raportul acesta între fond și formă, se acordă formei suveranitate asupra fondului. Deși, principial, și în evul mediu, dar mai ales în timpul Umanismului se tinde către echilibrare, prin urmare către principiul unui drept egal acordat și fondului și formei, totuși, dacă constatăm starea de fapt a pedagogiei teoretice și mai ales a celei practice a timpului, găsim o prevalare a formei asupra fondului.

Comenius acordă drepturi aproape egale fondului și formei. El nu se sfiește însă să accentueze că între aceste două elemente, dacă este vorba ca unul să aibă prioritate, elementul acela trebuie să fie fondul.

„Lucrurile în sine sunt ceeace sunt, chiar dacă n'ar fi puse în legătură cu rațiunea sau cuvântul. Rațiunea și cuvântul se învârtesc în jurul lucrurilor și depind de ele", spune Comenius.

Partea originală și interesantă în concepția lui Comenius, mai ales pentru timpul acela, este că raportul dintre fond și formă, cu predominarea uneori a fondului asupra formei, este privit de Comenius din următoarele două puncte de vedere:

Un prim punct este raportul dintre cuvintele și ideile, care sunt exprimate prin acele cuvinte. Spre ex., am o operă literară, să zicem o tragedie de Sophocles; pot să studiez această operă literară

din punctul de vedere stilistic, gramatical etc., prin urmare, punând chestiunea formei, referindu-ne la cuvinte şi legătura dintre ele. La aceasta însă trebuie să adaog — după Comenius, ca un element de primă importanţă, mai important chiar decât studiul acela al stilului şi formelor literare — *pătrunderea* fondului, adică să studiez caracterele persoanelor din acea tragedie, raporturile dintre ele, psihologia lor, iar dacă la baza acestei tragedii stă o concepţie filosofică, s'o urmăresc în text, să caut acea concepţie filosofică.

Prin urmare, în cazul acesta am un raport între cuvinte şi ideile exprimate prin acele cuvinte. Aceasta este o primă interpretare a raportului dintre formă şi fond.

Un al doilea punct: sunt cazuri, în care ideile exprimate într'o operă — mai ales dacă este vorba de o operă ştiinţifică — se referă la lumea obiectivă din afară de noi, spre ex., la natură. Şi atunci, nu este suficient să facem legătura între cuvinte şi ideile pe care le exprimă acele cuvinte, adică să căutăm a lămuri ideile exprimate în acea operă, ci, dacă ideile se referă la o realitate obiectivă, trebuie să controlăm întrucât există armonie între idei şi realitatea însăşi. Aşa dar, trebuie să controlăm raportul dintre idei şi fondul real; în cazul când există, ideile autorului se referă la realităţile concrete. Aceasta este concepţia foarte interesantă a lui Comenius: raportul dintre fondul logic şi fondul metafizic (realitatea). Iată, în această privinţă, câteva cuvinte caracteristice ale lui Comenius:

„Aşa ceva n'au făcut şcoalele până în prezent, adică să deprindă capetele copiilor întocmai după cum fac fragezii arbori, care produc numai din propria lor rădăcină, ci din contra, le-au deprins să se încarce cu ramuri culese de aiurea, ca şi coţofana lui Esop, care se împodobea cu pene străine.

Nu s'au învrednicit încă să deschidă izvorul cunoştinţei cele ascunse în ele" [1]).

Şi mai departe:

„Aproape nimeni nu predă fizica prin intuiţie şi experimentare, ci numai prin reproducerea textelor lui Aristotel şi ale altora" [2]).

Prin urmare dacă vom voi să citim fizica lui Aristotel, care studiază natura, va trebui să ţinem seama de ambele raporturi: mai întâi să înţelegem ideile, pe care le exprimă Aristotel în fizica lui şi în al doilea rând, să controlăm prin observaţie şi experiment, dacă şi întrucât teoriile stabilite de el corespund realităţii.

Am putea exprima grafic această concepţie a lui Comenius asupra raportului dintre fond şi formă prin trei termeni: formă, ideie, lucru — sau cuvânt, ideie, realitate.

$$\frac{\text{Forma} - \overset{\frown}{\text{Ideia}} - \overset{\frown}{\text{Lucrul}}}{\text{Cuvânt} - \text{Ideie} - \text{Realitate}}$$

Termenii, n'au importanţă, dar acestea sunt noţiunile, care exprimă acel dublu raport.

In unele cazuri, cum este acela al literaturii, putem avea numai primul raport, acela între formă şi ideie, deşi, chiar acolo, putem găsi uneori necesară controlarea ideii cu realitatea. In alte cazuri, mai ales în ştiinţă vom căuta ambele raporturi, acela dintre forma de expunere şi ideie şi acela dintre ideie şi realitate.

Dar cum luăm noi contact cu realitatea însăşi? Pe calea *intuiţiei:* prin percepţia externă, când e vorba de lumea din afară, prin percepţia internă, când e vorba de viaţa sufletească.

Vedem dar cum, pornind dela paralelismul din-

1) Op. cit. Cap. XVIII, par. 23.
2) Op. cit. Cap. XVIII, par. 25.

Scanned with OKEN Scanner

tre lucruri şi cuvinte, ajunge Comenius să stabilească *principiul intuiţiei.*

„Nu trăim şi noi ca oamenii primitivi în grădina naturii? De ce n'am face atunci şi noi uz ca ei de ochi, urechi şi nas? De ce să cunoaştem natura prin mijlocirea altor învăţători decât propriile noastre simţuri? De ce nu voim a deschide, în locul cărţilor moarte, cartea vie a naturii, în care vom găsi mai mult decât ne-ar putea povesti oricine?"[1]).

Cu aceasta n'am spus tot ce crede Comenius despre intuiţie. Trebuie să ne referim şi la „Orbis sensualium pictus".

In introducerea acestei lucrări, Comenius accentuiază principiul intuiţiei *directe* (al contactului direct cu realitatea).

„Trebuie să oferim tinerimii nu umbrele lucrurilor, ci lucrurile însile, care impresionează simţurile şi imaginaţia. Instrucţia trebuie să înceapă cu o observaţie reală a lucrurilor, nu cu o descripţie verbală".

Interesant, însă, este faptul — şi de aceea am amintit pasagiul citat din „Orbis pictus sensualium", — că tocmai într'o lucrare, în care ne dă ilustraţia lucrurilor împreună cu descrierea lor dedesubt, ne recomandă Comenius să dăm elevilor lucrurile însile, nu umbra lor.

Dacă Comenius nu se mulţumeşte cu ilustraţia lucrurilor, atunci cum se face că el însuşi ne dă o lucrare, „Orbis pictus sensualium", — în care înfăţişează ilustraţii de ale naturii? Mai mult decât atât, este curios faptul că în această lucrare, nu ne dă numai ilustraţia unor lucruri, pe care nu le găsim cu uşurinţă în natură, spre exemplu, o plantă, un arbore, un animal, străine de regiunea şcoalei, dar chiar ilustraţia acelor lucruri, care ţin de ex-

1) Ibidem.

perienţa imediată a elevului, ca animalele domestice, obiecte din clasă etc.

Cum putem să armonizăm principiul lui Comenius de a prezenta lucrurile în natură, de o parte, cu opera aceasta, toată în ilustraţii, de altă parte?

Explicaţia o găsim în următoarele două motive:

Mai întâiu, Comenius rămâne credincios concepţiilor sale pansofice: *unitate* şi *armonie*, cunoştinţe unitare asupra lumii. Şi atunci, el nu înţelege să dea în acest „Orbis pictus sensualium", obiecte răslеţe, unele luate dintr'un domeniu, altele din altul, ci pe cât posibil, să dea ce este mai important din toate domeniile, chiar dacă în multe cazuri am putea să avem obiectele în natură. Astfel, în acest „Orbis pictus sensualium", elevul ar putea să aibă o intuiţie unitară a elementelor mai importante ce constituiesc experienţa, sau care ar trebui să o constituiască. Acesta este un motiv mai mult de ordin filosofic.

Intervine însă şi un alt motiv, de ordin strict pedagogic, care capătă o valoare foarte mare pentru evoluţia pedagogiei moderne, în ceeace priveşte problema intuiţiei. Şi anume: când prezentăm elevului obiectul în natură, el nu este atent la ceeace este esenţial la acel obiect, ci la ceeace-l interesează pe el mai mult în momentul acela, adică — din punctul de vedere al psihologiei copilului — la ceeace izbeşte mai mult simţurile.

Spre exemplu: îi arăţi unui copil o floare sau un animal. O floare poate să apară, desigur, în culori diferite, spre ex., un trandafir poate să fie roşu, alb, galben etc. Deasemenea la animale; un câine poate să fie alb, negru etc. Ce-l va izbi pe copil în primul rând dacă îl lăsăm să facă o intuiţie liberă în natură? De sigur culoarea, atunci când e vorba de o floare, iar dacă este vorba de câine, pe lângă culoare, faptul că are picioarele lungi sau scurte etc., prin urmare, însuşiri, care nu sunt esenţiale, ci

secundare; însușiri, care nu sunt comune speciei, din care planta sau animalul face parte. De aceea, Comenius s'a gândit că într'o ilustrație, pe care o alcătuiește pedagogul, cu spiritul lui metodic, va putea scoate în evidență tocmai acele însușiri ale obiectelor respective, care sunt esențiale lucrului prezentat, și să lase la o parte însușirile de ordin secundar. Atât ne lasă Comenius să întrevedem din scrierile sale pedagogice.

Interesant este să vedem consecința acestei concepții a lui Comenius, în pedagogia de mai târziu, în special în secolul al XIX-lea, la cel mai de seamă reprezentant al principiului intuiției, la *Pestalozzi*.

Care este importanța scoaterii în evidență a caracterelor secundare? Este că intuiția în învățământ nu are un rol de sine stătător, și aceasta a accentuat-o mai târziu Pestalozzi, ci este pusă în serviciul formării noțiunilor, după cum simțurile sunt puse în serviciul judecății logice.

Simțurile noastre adună materialul, iar judecata logică prelucrează acest material, îl transformă, îl sintetizează, îl ridică până la noțiune. Cu cât aceste materiale, pe care ni le prezintă simțurile, pe calea intuiției, vor fi mai favorabil prezentate, pentru formarea noțiunilor logice, cu atât operația logică, a judecății, se va face mai ușor și cu mai multă claritate. Dar, ce ajutor poate să dea intuiția judecății logice, pentru realizarea mai ușor a procesului abstract, decât să scoată cât mai mult în evidență anume însușiri, anume caractere ale obiectului intuit, care, fiind comune speței, din care face parte obiectul, ne duc cu ușurință la noțiunea logică? Iată dar progresul, pe care-l face învățământul intuitiv la Pestalozzi, pornind însă dela această primă interpretare a lui Comenius.

Tot referitor la instrucție ținem să menționăm un progres important în pedagogia lui Comenius. Comenius insistă mult asupra *necesității materia-*

lului didactic intuitiv în școale. E știut câtă vâlvă s'a făcut pretutindeni, și în timpul din urmă și la noi, în jurul faptului că nu posedăm materialul didactic necesar și că din această cauză nu se poate face învățământul în bune condiții. La noi, putem afirma că înainte de războiu, încă nu eram suficient organizați în direcția aceasta. Acum, după războiu, s'a introdus la „Casa Școalelor" o organizare mai serioasă, care face posibilă pe de o parte *procurarea* de material intuitiv, pe de alta *utilizarea* materialului didactic, deoarece nu este suficient să se dea profesorului materialul didactic, ci trebuie să ne convingem că știe să și-l utilizeze. De multe ori tablourile intuitive, aparatele de fizică, diferite corpuri chimice, colecțiuni de materiale etc. stau în podul școalei, pentrucă profesorul nici nu știe bine cum să le întrebuințeze. Prin urmare, din moment ce ai materialul, trebuie să duci imediat o campanie de familiarizare a corpului didactic cu acest material, precum și o campanie de control a activității profesorilor în legătură cu el.

Am menționat toate acestea, pentruca să se vadă că nici astăzi, în secolul al XX-lea, nu este definitiv și pretutindeni soluționată problema materialului didactic, asupra căreia în sec. al XVII-lea ne spune Comenius următoarele:

„Dacă lipsesc câteodată obiectele, atunci se pot întrebuința reprezentantele lor, adică copii sau modele, care sunt preparate anume pentru învățământ. Așa, de exemplu, în manualele de botanică, zoologie, geometrie, agrimensură și geografie, se pot întrebuința cu folos, pe lângă descrieri și figuri. Și aceasta ar trebui să se facă și în fizică, cum și aiurea .Organismul corpului omenesc, de pildă, s'ar putea, după părerea mea, prezenta observării și s'ar putea studia sub forma unui schelet de oase omenești, (după cum se află de obiceiu pe la universități, sau făcut din lemn) cu mușchi făcuți din

piele şi umflaţi cu lână, şi cărora să li se adaoge tendoane, nervi, vine, artere, intestine, plămâni, inimă, diafragmă, ficaţi şi stomac. Toate însă la locul cuvenit şi scris numele şi folosul fiecăruia.

Dacă se prezintă unui şcolar, care studiază fizica, un asemenea model şi i se arată şi i se explică bucată cu bucată, va putea să priceapă toate, aproape jucându-se şi recunoaşte din aceasta construcţiunea propriului său corp.

Asemenea *mijloace de intuiţie* (adică modele de obiecte, ce nu se pot avea în original) ar trebui să se facă pentru toate lucrurile demne de învăţat şi să se găsească în toate şcoalele. Şi chiar dacă prepararea lor ar costa bani şi osteneală, totuşi, s'ar răsplăti prin folosul ce prezintă" [1]).

Iată, deci, clar prezentată problema materialului intuitiv. Natural, astăzi nu se mai fac schelete de lemn sau muşchi din piele, căci s'au găsit mijloacele mai apropiate de natură pentru studiul corpului omenesc.

b) *Principiul gradaţiei în învăţământ*

Trecem la al doilea principiu fundamental din didactica lui Comenius: *Principiul gradaţiei în învăţământ.*

In cadrul acestui principiu, Comenius se referă, pe de o parte, la *ordinea,* în care trebuie să se facă desvoltarea funcţiunilor intelectuale ale elevului, ţinând seama de evoluţia lor naturală, şi în al doilea rând, la felul *gradat,* cum trebuie să-i transmitem materialul de cunoştinţe. In adevăr — zice Comenius — putem constata că în prima fază a evoluţiei sufleteşti sunt mai accentuate simţurile şi memoria, pentruca apoi, într'o fază imediat următoare, să fie mai accentuată judecata logică. Prin

1) *Comenius,* Op. cit. Cap. XX, par. 10.

urmare, întâiu trebuie să ne ocupăm de exercitarea simțurilor și a memoriei și mai în urmă de funcțiunea logică.

Această gradație este impusă și din punctul de vedere al materialului de cunoaștere, pentrucă în prima fază a școlarității trebuie să adunăm materialul, din care judecata logică va construi în faza următoare noțiunile științifice. Care este materialul, din care construim noi noțiunile? Intuiția. Prin urmare în prima fază — chiar din punctul de vedere al felului cum se constituie cunoștința — vom transmite pe calea simțurilor un material bogat elevului, pentruca în faza a doua, pe calea judecății logice, elevul să poată prelucra materialul adunat.

A doua măsură didactică, tot în cadrul acestui principiu al gradației, dar pe care nu o găsim pentru prima oară la Comenius, este *trecerea dela exemplu la regulă*. Pentru el — și aci se exprimă Comenius foarte plastic — exemplele sunt lumina, iar regulele sunt cei luminați. Incât, după cum atunci când vrem să avem lumină în calea noastră, trebuie ca lumina să treacă înainte, tot așa și în cazul acesta, exemplele trebuie să treacă înaintea regulelor. El mai face o analogie și cu felul cum procedează meseriașul față de ucenicul său. Un meseriaș cu experiență, atunci când își aduce un ucenic nou, nu începe prin a-i ține discursuri asupra felului cum trebuie să procedeze în meseria sa, ci îl așează lângă el și îl lasă să vadă cum își exercită meseria și numai după ce ucenicul și-a făcut observările, începe să-i explice mecanismul meseriei și-l face să înțeleagă ce a început să deprindă.

Un al treilea element, în cadrul acestui principiu, este *concentrarea materiilor de învățământ*.

Această problemă — după cum am văzut când am schițat filosofia lui Comenius — este una dintre cele mai importante, poate cea mai importantă în pedagogia lui Comenius, pentrucă derivă în mod

necesar din filosofia lui. Concepția lui pansofică, prin care voia să cuprindă universul întreg în câteva principii și să realizeze e enciclopedie unitar organizată, nu putea duce în învățământ decât la ideia organizării programului școlar pe baza unei concentrări serioase a materiilor de învățământ. S'ar putea pune întrebarea, dece ideia aceasta a concentrării materiilor de învățământ, am subordonat-o principiului gradației? Pentrucă felul cum concepe Comenius concentrarea materiilor de învățământ duce la adaptarea acestui principiu la acela al gradației.

Știm că programul de învățământ se referă la două mari domenii: viața socială și viața naturală, natura și societatea. Iată ce studiem noi în învățământ. Natura reprezintă ea o unitate? Fără îndoială că da. Dar societatea, reprezintă și ea un organism unitar? Desigur! Dar oare, între aceste două, nu găsim legături? Putem să zicem că societatea este independentă de natură? Nu. Prin urmare, fiecare în parte se prezintă ca un tot unitar și ambele la un loc trebuie să fie coordonate.

Pornind dela această ideie și sub influența pansofiei, ajunge Comenius, în ceeace privește programul, la concluzia că în învățământ trebuie dela început să dăm elevului o privire generală asupra întregului univers, asupra lumii sociale și naturale. Desigur, o privire generală, elementară, redusă, dar totuși o privire generală, și pe urmă în mod gradat, — iată de ce am subordonat concentrarea principiului gradației, — acest cerc de cunoștințe generale asupra lumii se va lărgi, adăogând din ce în ce mai multe amănunte și se va aprofunda. De aceea, concepția lui Comenius cu privire la programul de învățământ a fost denumită mai târziu *teoria cercurilor concentrice;* dăm elevului un cerc de cunoștințe ,care cuprind în mod elementar toată lumea; acest cerc însă în fazele următoare se lărgește din ce în ce mai mult.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă ne-am opri puțin la această teorie a lui Comenius, asupra concentrării, și ne-am întreba dacă poate avea vreo valoare de actualitate, nu vom putea răspunde, fără îndoială, decât în mod afirmativ.

Depinde, însă, de cum o interpretăm. Dacă, în loc să interpretăm concepția lui Comenius, ca fiind aplicabilă întregei materii de învățământ, am încerca să o aplicăm numai asupra unei părți din program, am găsi că pentru anumite grupe de materii ideia lui Comenius este cea mai potrivită. Ca dovadă că este așa, e faptul că pedagogia secolului nostru a și aplicat-o.

După ce criteriu vom stabili, care sunt grupele de materii, la care putem aplica această teorie? Evident, Comenius, când ne recomandă să privim natura în totalitatea ei, are în vedere elementele, pe care le găsim simultan în viață și în lume, adică ceeace coexistă. Ce facem însă, cu ceeace nu coexistă, ci se succede în timp, ca, spre ex., evenimentele istorice? Acestea se succed în timp, de atâtea secole. Putem noi să le cuprindem într'o privire unitar? Putem noi să dăm elevului într'o concepție unitară, istoria omenirii din antichitate până astăzi?

Fără îndoială că nu, pentrucă nu avem aface cu elemente, care coexistă, ci cu elemente, care se succed în timp. Invățământul trebuie să țină seama de aceste deosebiri. Așa dar, în domeniul științelor istorice și sociale nu vom putea aplica sistemul integralist al lui Comenius, ci va trebui să fragmentăm materia: istoria antică, modernă etc. In domeniul însă al lucrurilor și faptelor, pe care le găsim simultan, care coexistă, cum este, spre ex., domeniul științelor naturale, acolo putem aplica cu succes această teorie. In școală, se studiază de obiceiu, zoologia separat, botanica separat, tot astfel mineralogia, geografia etc. Dar, ne întrebăm: animalul cutare, nu trăiește alături de anumite

plante și într'un anumit mediu fizic? Pe terenul acela sau înlăuntrul lui, nu se găsesc anumite minerale? Prin urmare toate acestea coexistă și atunci de ce să le separăm? Este atât de justă concepția aceasta a lui Comenius, mai ales pentru științele naturale, încât astăzi mulți pedagogi, mai ales în Germania, au ajuns, pentru studierea naturii, la metoda așa zisă a *unității biologice,* conform căreia nu se mai studiază separat plantele, animalele, mineralele, ci unitățile biologice, din care fac parte: pădurea, câmpia, marea, fluviul etc. Intr'o asemenea unitate biologică, cum ar fi, spre ex., pădurea, se studiază animalele și plantele, care trăiesc în pădure; ce se găsește în pământul acela, care este atmosfera, care sunt fenomenele fizice mai importante ș. a. m. d. Toate elementele acestea care coexistă, le examinăm ca un tot unitar. Prin urmare, putem zice că teoria lui Comenius are o valoare de actualitate, însă nu pentru întreg programul, cum voia Comenius, ci pentru anumite grupe de materii.

Comenius stabilește anumite condiții, pentru ca această concentrare să se poată realiza. Nu le vom menționa pe toate, ci numai pe acelea, care ni se par că ar prezenta o valoare de actualitate.

Astfel, Comenius cere să fie numai un profesor pentru fiecare clasă. Pentru ce? Fiind vorba de o privire generală unitară, asupra lumii și asupra vieții, dacă este o singură minte, care dă această privire, evident că se va putea realiza mai ușor unitatea, decât în cazul când ar fi profesori mai mulți.

Lăsând la o parte exagerarea oarecum a cerinței de a avea numai un profesor de clasă, ar trebui astăzi, pentru învățământul secundar (fac abstracție de învățământul primar, care și în practica actuală are un singur învățător pentru o clasă), să luăm exemplu dela Comenius, în sensul că cel pu-

Scanned with OKEN Scanner

ţin în cursul inferior, este dăunător să avem pentru fiecare obiect câte un profesor, căci astfel se ajunge la o destrămare a materiei din program şi prin aceasta devine aproape imposibilă concentrarea. Din contră, ar fi mai util ca în cursul inferior, unde se cere tratarea elementară a ştiinţelor, un singur profesor cu studii universitare să trateze un grup de materii. Chiar dacă nu ne-am mulţumi numai cu doi, unul pentru partea literară şi altul pentru partea ştiinţifică, s'ar putea face cel mult trei, patru grupuri, facilitându-se prin aceasta concentrarea materiei. Iată deci un principiu al lui Comenius, care astăzi încă ar trebui discutat şi, în parte, realizat.

O altă condiţie a concentrării materiei în învăţământ, foarte interesantă şi pentru studenţi — este în legătură cu ceeace numim noi astăzi chestiunea controverselor ştiinţifice. Pentru aceeaş problemă, zice Comenius, nu trebuie să dăm mai multe interpretări, ci, pe cât posibil, pentru fiecare problemă să ajungem la o anumită soluţiune. Sunt admisibile controversele? Iată chestiunea! In ceeace priveşte învăţământul primar, desigur că nici nu se mai pune chestiunea aceasta.

Dar în învăţământul secundar?

Principial, oamenii de şcoală de astăzi spun că în învăţământul secundar controversele n'au ce căuta. In învăţământul secundar, trebuie să se dea elevilor datele precise ale ştiinţei şi poate numai oarecare indicaţii asupra unor probleme controversate, fără însă să se piardă prea multă vreme cu acestea. Voiu arăta imediat şi motivul psihologic, pentru care se face această recomandaţie.

Dar în universitate? Acolo da, avem datoria chiar de a pune în evidenţă controversele, pentrucă acolo facem ştiinţă pentru ştiinţă. Se pune însă întrebarea: este permis profesorului, — şi aceasta mai ales în domeniul acelor ştiinţe, care au aplicare

practică în viaţă, cum este şi ştiinţa noastră, ştiinţa pedagogiei, — după ce a expus controversa, să rămână nehotărît? Să spunem spre exemplu: iată, vă prezint cinci, şase, zece etc., posibilităţi, dar nu mă hotărăsc pentru niciuna? Noi zicem nu! Profesorul, mai ales în cazul, în care ştiinţa lui are o aplicare practică, trebuie să ajungă la o hotărîre, fără să violenteze spiritul studentului, care este liber să aleagă, după o reflexiune matură, ce va voi.

Care este motivul psihologic, care mă îndreptăţeşte să fiu de această părere? Controversa nu poate fi o stare sufletească definitivă, ea este o stare sufletească provizorie şi din acest provizorat avem numai două ieşiri extreme: sau ajungem la scepticism, dacă rămânem în controversă, — ne îndoim deci că mai putem să cunoaştem adevărul, — sau ajungem la o atitudine hotărîtă. Insă scepticismul paralizează voinţa omului, omul sceptic — câtă vreme e sceptic — nu este capabil de acţiune. Numai omul, care este convins, poate trece la acţiune.

Şi atunci, dacă este vorba ca studentul, care se pregăteşte pentru viaţa socială să fie făcut capabil de a trece şi el la acţiune, pentruca, fiind idealist, să fie totuşi activ în idealismul lui, trebuie ca profesorul să-l deprindă a căuta prin toate posibilităţile să ajungă la ceva hotărît, să nu rămână un sceptic.

Iată dece, ziceam noi, această condiţie, pe care Comenius o pune pentru învăţământ în genere şi în special pentru cel secundar — unde şi astăzi se mai găsesc profesori, care încarcă studiile cu chestiuni de amănunt şi erudiţie, deci inutile — se impune în oarecare măsură şi pentru învăţământul universitar.

c) *Metoda de predare*

Al treilea principiu, pe care l-am putea extrage din didactica lui Comenius, se referă la metoda de predare. Acest principiu l-am putea enunța în forma următoare: trebuie să reducem și să facilităm munca elevului printr'o metodă, care să suscite interesul.

Comenius distinge trei forme metodice, pe care le găsim, nu numai în activitatea pedagogică, la predarea materiei de învățământ, ci sunt întrebuințate și în cercetările științifice. In genere, trebuie să menționăm, ca fiind caracteristic lui Comenius, faptul că el nu face o prea mare distincție între metodele, pe care le întrebuințează omul de știință în aflarea adevărului, prin urmare între metodele de cercetare științifică și metodele, pe care le întrebuințează profesorul în predarea materiei. Comenius menționează următoarele trei forme metodice mai importante, pe care de altfel le cunoaștem din orice știință:

Metoda analitică ,aceea, care descompune obiectul în elementele sale componente sau, dacă este vorba de un sistem de obiecte, îl descompune în obiectele, care compun sistemul; *metoda sintetică* — proces invers — aceea care recompune, reface întregul din părțile componente, și în fine, adaogă Comenius o a treia metodă, pe care el o numește *metoda sincritică,* dar care poate fi aproape identificată cu ceeace numim noi astăzi în logica aplicată, analogie, adică studierea unui obiect mai puțin cunoscut, cu ajutorul unui alt obiect mai bine cunoscut, asemănător celui dintâiu.

Vedem însă că analiza, sinteza, analogia, sunt metodele întrebuințate în mod curent în metodica constituirii științelor.

Cam în acelaș sens, cu o mică modificare la analogie, înțelege să întrebuințeze și Comenius aceste trei forme metodice în învățământ. Așa, de ex.,

la intuiție, vom face mai întâi analiza obiectului, adică vom descompune obiectul de intuit în elementele sale mai importante. Elevul examinează pe fiecare în parte și după ce fiecare element a fost bine cercetat, precum și raporturile dintre aceste diferite elemente componente, el recompune unitatea sau întregul. Pentrucă într'un fel vom privi întregul, după ce am cercetat cu amănuntul și cu atenție, fiecare din elementele sale componente, precum și fiecare din aceste elemente și altfel înainte de a-i fi făcut analiza.

De altfel, așa procedăm și astăzi în intuiție. Metoda aceasta se aplică însă și în alte domenii ale învățământului.

Intervine apoi metoda sincritică, în sensul că obiectul, pe care l-am analizat și pe care l-am privit ca pe un tot rezultat din sinteza elementelor analizate, îl comparăm cu un alt obiect asemănător, pentru a stabili punctele comune și deosebirile, prin urmare pentru a ajunge la analogie.

Acestea sunt formele metodice esențiale, pe care Comenius le introduce în planul de lecții.

Este interesant să ne dăm seama cum înțelege el alcătuirea unui plan de lecții, întrucât vedem că metoda, pe care o întrebuințăm noi astăzi în mod curent — cu mici variante — metodă, pe care o deținem, zicem noi, dela școala herbartiană, care la rândul ei o deține dela Pestalozzi, o găsim în germene, destul de clar exprimată, la Comenius.

Asupra alcătuirii *planului de lecție* ne dă el următoarele indicații:

Trebuie să găsim mai întâi o metodă, care să deștepte interesul pentru lecția cea nouă. Cum însă? Comenius răspunde: prin întrebări și răspunsuri. Și anume, prin două feluri de întrebări. Unele dintre ele se vor adresa cunoștințelor, pe care elevul le posedă dinainte și care au un raport destul de accentuat cu ideile ce voim să-i transmi-

Scanned with OKEN Scanner

tem în lecția cea nouă; astfel stabilim o legătură între conținutul lui sufletesc, existent în conștiință, și ideile noui.

A doua categorie de întrebări îl va determina pe elev să vadă că, pe lângă ceeace cunoaște din trecut, îi vom comunica lucruri cu totul noui, și prin urmare îl vor face curios să le cunoască. Această preparare a spiritului o numim noi astăzi pregătirea aperceptivă.

După aceasta — zice Comenius — vom lua un număr de exemple, de cazuri concrete, pe care, în limitele posibilității, le vom prezenta intuitiv elevului. Aci, intervin formele metodice, despre care am vorbit. Exemplele acestea vor fi analizate. Ce facem apoi cu acest material? Din acest material de exemple conștiincios analizate, — zice Comenius, — vom căuta să ne ridicăm la înălțimea unei reguli, sau legi bine precizată și clar exprimată. Insă, dela prezentarea concretă, dela exemplele date prin intuiție, până la regula abstractă, s'a produs un proces de abstracție. Acest proces de abstracție se face, pentru Comenius, prin intervenția și a sintezei și a sincriticei. Prin urmare, ne-am ridicat dela datele concrete la cele abstracte, adică la regule, cum zice el, bine precizate și clar exprimate.

In fine, ce facem noi cu această regulă, după ce a fost stabilită?

Comenius ne spune clar: după ce elevul a prins ideia abstractă, va trebui să-i dăm exemple concrete noui, care să-i arate cum această regulă se aplică și la alte cazuri. Și aceste exemple va trebui să le luăm, pe cât posibil, din viața practică. Dece? Aci Comenius introduce o ideie foarte importantă în pedagogie, răspunzând la această întrebare astfel: pentruca elevul să-și dea seama că ideile, pe care le capătă în școală, îi sunt utile în viață. Facem astfel legătura dintre școală și viață.

Scanned with OKEN Scanner

Vedem prin urmare aci pregătirea aperceptivă şi indicarea materialului intuitiv şi trecerea dela intuiţie la abstracţie şi aplicarea regulelor abstracte, ceeace este aproape exact planul lecţiilor, pe care-l aplicăm noi astăzi, cu deosebirea numai că alţi pedagogi după Comenius au fixat bine planul de lecţie, precizând momentele psihologice, care-l constituiesc.

Atât asupra instrucţiei la Comenius. Trecem acum la educaţia morală şi religioasă.

E. *Educaţia morală.* Asupra educaţiei morale nu vom avea nevoie să insistăm prea mult, deoarece, referitor la această chestiune, este o asemănare izbitoare între teoriile lui Locke, pe care le cunoaştem şi acelea ale lui Comenius. Ştim că, pentru Comenius, ca şi pentru Locke de altfel, scopul educaţiei morale este *virtutea.* Comenius încearcă să schiţeze un fel de clasificare a virtuţilor morale, însă nici din punct de vedere filosofic, nici din punct de vedere pur pedagogic, această clasificare a lui Comenius nu prezintă importanţă deosebită. Când trece însă la *mijloacele,* de care ne vom servi spre a cultiva virtuţile, Comenius începe să devină interesant chiar pentru epoca actuală.

Un prim principiu, asupra căruia insistă el mult, este *exercitarea virtuţilor morale,* prin urmare *formarea bunelor deprinderi* prin *exerciţii de voinţă.*

„După cum copiii învaţă mersul prin mers, vorbirea prin vorbire, scrierea prin scriere etc., tot aşa vom învăţa supunerea prin supunere, abţinerea prin abţinere de sine, *adevărul prin supunerea adevărului,* perseverenţa prin perseverenţă etc. [1]).

Tot în vederea formării deprinderilor, insistă Comenius, ca şi Locke, asupra principiului că *exemplul* este în educaţia morală ceeace este intuiţia în educaţia intelectuală. De fapt, exemplul ne dă po-

1) *Comenius,* Op. cit. Cap. XXIII, par. 14.

Scanned with OKEN Scanner

sibilitatea unei intuiții morale. La Locke, după cum știm, intuiția era mai accentuată în domeniul moral, decât în cel intelectual. La Comenius am putea spune, din contră: se insistă mai mult asupra intuiției în domeniul intelectual decât în cel moral; totuși este destul de accentuată intuiția și în domeniul moral, prin valoarea, pe care o acordă exemplului. Baza psihologică a influenței sugestive, pe care exemplul faptelor bune o exercită asupra elevului, este *instinctul de imitație la copii*. Și, ceeace adaogă Comenius, ca element important față de Locke, este că el nu insistă numai asupra importanței *pozitive* a exemplului, — asupra importanței faptelor bune — ci și asupra importanței *negative* a exemplului, care poate să fie defavorabil din punct de vedere moral prin sugerarea unor fapte rele.

„Exemplul de o viață regulată din partea părinților, îngrijitorilor, profesorilor și conșcolarilor trebuie să se arate în totdeauna.

Copiii sunt totdeauna ca maimuțele; ceeace văd bun și rău caută să imiteze fără poruncă. Și de aceea învață mai întâiu să imiteze, înainte de a cunoaște. Exemplele din viață se pricep însă tot așa de bine ca și celelalte din istorie, cu deosebire fiindcă influențează mai cu putere și mai adânc. Dacă părinții, așa dar, sunt adevărați păzitori ai educației casnice și dacă profesorii aleși sunt de o moralitate deosebită, acesta va fi cel mai bun mijloc de a conduce pe școlar la o viață morală" [1]).

Aceasta este latura pozitivă. Asupra laturii negative:

„Să se ferească copiii de relații cu oamenii corupți, spre a se putea înlătura contagiunea.

Căci răul se prinde mai ușor și mai cu îndrăzneală din cauza corupției naturii. De aceea să se

1) *Comenius*, Op. cit. Cap. XXIII, par. 15.

caute să se înlăture ori şi ce contact corupător al tinerimii, ca de exemplu: tovarăşi vicioşi, vorbiri necuviincioase, cărţi nefolositoare, (căci exemplele rele, fie văzute, fie auzite, sunt otravă pentru tinerime) şi în fine neocupaţiunea, ca astfel, prin lipsa de lucru, să nu se înveţe de a face rău, sau să decadă intelectualmente" [1]).

Prin urmare *exerciţiul de voinţă şi exemplul sunt mijloacele fundamentale, după Comenius, pentru a forma deprinderile.*

La formarea deprinderilor, adaogă apoi Comenius, cum am văzut şi la Locke, intervenţia principiilor morale.

„La exemple să se adaoge prescripţii şi regule pentru viaţă".

Cu chipul acesta, imitarea va fi ferită de greşeli, completată şi întărită. Asemenea regule pentru viaţă să se ia din Sf. Scriptură şi din proverbele înţelepţilor. De pildă: dece şi cum să se ferească cineva de invidie? Cu ce arme să-şi apere cineva pieptul contra durerii şi a altor nenorociri din viaţă? Cum să fie cumpătat în bucurie? Cum să-şi oprească mânia?..." [2]).

Deci cele două elemente, pe care le-am găsit în educaţia morală la Locke, le regăsim şi aici: mai întâi formarea deprinderilor prin exerciţii de voinţă şi al doilea formarea convingerii morale prin discuţii, povestiri, convorbiri cu caracter moral.

In ceeace priveşte *raportul* dintre aceste două elemente — deprinderile de voinţă pe de o parte, convingerea morală, pe de alta — iarăşi găsim o apropiere între Comenius şi Locke; dacă convingerea morală ne dă putinţa de a vedea clar ceeace trebuie să facem în viaţă, deprinderile morale ne dau putinţa de a realiza convingerea ,pe care o

1) *Comenius*, Op. cit. Cap. XXIII, par. 17.
2) *Comenius*, Op. cit. Cap. XXIII, par. 16.

Scanned with OKEN Scanner

avem în conștiința noastră. Prin urmare, pentru ca un principiu moral, de care suntem convinși, să fie realizat, trebuie să se sprijine pe anumite deprinderi.

Când crede însă Comenius să se formeze deprinderile: înainte de formarea convingerii morale, sau după? Principial, el ar admite — și psihologicește admitem și noi astăzi — că, în majoritatea cazurilor, deprinderile trebuiesc formate *înaintea* convingerii morale, pentru că convingerea morală nu se poate produce decât la o vârstă mai înaintată a elevului. Până la acea vârstă, el va trebui să dobândească anumite deprinderi.

Dar în cazul, destul de frecvent, când apar anumite principii morale, pentru care noi nu posedăm încă deprinderile necesare, ce vom face? Vom lua calea inversă; vom trece dela convingerea morală spre deprindere, adică, vom determina pe elevii, care au pătruns ideile morale și s'au convins de ele, să le aplice prin exerciții de voință.

Ideia aceasta a trecerii dela convingerea morală la exercițiul de voință este reprezentată astăzi prin cel mai de seamă pedagog moral al timpului, prin *Förster*.

Este atât de clar exprimat raportul acesta la Comenius, încât putem cita un pasaj despre care, dacă nu am ști că este din opera lui Comenius, am putea presupune că este extras din aceea a lui Förster.

„Morala, rezumată pe scurt în regule, să le-o explice elevilor cu exemple potrivite cu mintea lor. Ei trebuie să le priceapă și să înceapă a le aplica în viață" [1]).

Prin urmare, teoria aceasta a lui Comenius are și o *valoare de actualitate*, pentru că o vedem realizată astăzi în pedagogia lui Förster.

---

1) *Comenius*, Op. cit. Cap. XXIX, par. 6.

Scanned with OKEN Scanner

Tot în cadrul educației morale, menționează Comenius și *disciplina*.

Disciplina, în concepția lui Comenius, am putea zice că este în totul subordonată educației morale.

Alți pedagogi moderni, în special în secolul al XIX-lea, au separat disciplina de educația morală, considerând că disciplina este mai mult un mijloc de a stăpâni pornirile psiho-fizice ale elevului, porniri de temperament, care nu au nicio legătură cu conștiința lui morală.

După concepția lui Comenius, disciplina cuprinde toate măsurile negative ale educației morale, adică toate măsurile de represiune ale acelor fapte, care, devenind obiceiu, transformându-se prin urmare în forme constante ale voinței, ar fi cu desăvârșire dăunătoare moralei. Mijloacele, despre care am vorbit până acum, — exemple, obiceiuri, convingeri morale, — sunt mijloace pozitive, pentru a forma deprinderea. Acum intervin însă mijloacele negative pentru a tempera, sau a stăvili formarea unor deprinderi, care s'ar opune moralității.

Locke nu punea aceste mijloace restrictive într'o rubrică separată; spre exemplu, pedeapsa, care este o măsură restrictivă, o punea tot între mijloacele de educație morală. Comenius le pune înlăuntrul disciplinei, dar prin faptul că dă disciplinei această importanță de educație morală negativă, introduce disciplina în cadrul educației morale.

Important la Comenius, în ceeace privește interpretarea disciplinei, este, pe lângă faptul acesta că o subordonează în totul educației morale, și acela că introduce noțiunea de disciplină gradată, sau de gradare a disciplinei. Aceasta este de altfel noțiunea, pe care o găsim la Locke, sub o formă puțin schimbată, atunci când el ne vorbește de pedepsele morale, unde cere să urmăm o gradație, adică să plecăm dela pedepse ușoare și să înaintăm cu pedepse din ce în ce mai grele, în caz de recidivă.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel înțelege și Comenius disciplina. De exemplu, un elev, care greșește pentru prima oară, este sfătuit; a doua oară, admonestat, în particular; a treia oară în fața colegilor; a patra oară i se aplică o pedeapsă — să zicem spre exemplu corporală (arestul) — pentru a se ajunge în cele din urmă la eliminare, ca fiind un element periculos pentru școală. Comenius arată precis cum înțelege această disciplină gradată:

„Cea mai bună formă de disciplină ne-o oferă soarele ceresc, care dă plantelor încontinuu lumină și căldură, adesea ploaie și vânt și rar fulgere și trăznete, cu toate că și acestea din urmă sunt spre folosul lor.

Dacă învățătorul imită această procedare a soarelui, atunci să tindă a inspira tinerimii supunere și anume:

1. prin neîncetate exemple asupra faptelor, la care vrea să o conducă, prezentându-se el însuși ca un viu model. Fără aceasta totul e zadarnic.

2. prin cuvinte edificatoare, sfătuitoare și câte odată chiar dojenitoare. Totuși, învățătorul să fie foarte atent, ca din tot ce face el, adică din învățare, poruncire și dojenire, să reiasă că el face toate acestea cu iubire părintească și pentru binele școlarilor, iar nu pentru răul lor. Dacă școlarii n'au putut să pătrundă în deajuns o asemenea intervenție a învățătorului și nu s'au convins de ea, atunci disciplina nu va avea efect asupra lor și ei chiar i se vor opune.

3. In fine, dacă observă învățătorul, că se găsesc și naturi nenorocite, pentru care această procedare e neîndestulătoare, atunci să alerge la alte mijloace mai eficace, ca astfel să nu se lase nimic neîncercat și să nu desnădăjduiască, întocmai după cum se experimentează cu un loc dovedit ca incapabil cu totul de cultură. Căci pentru unii poate să-și aibă

valoare ceeace se zice adeseori că „un frigian se îndreptează numai cu bătaia".

Şi dacă o asemenea disciplină nu va folosi întru nimic celor disciplinaţi, va folosi totuşi celorlalţi, prin frica inspirată. Cu toate acestea, să se ferească învăţătorul de a ameninţa încontinuu şi de a întrebuinţa asemenea mijloace la ori şi ce ocaziune, ca să nu se sfârşească aceste mijloace înainte de a se ivi cazuri extreme"[1]).

Aci găsim o altă notă caracteristică a pedagogiei lui Comenius cu valoare de actualitate, mai ales pentru şcoalele noastre: nu ne este permis să eliminăm pe elev din şcoală, decât după ce am încercat toate mijloacele de îndreptare posibile. Prin urmare numai atunci, când consideri că un elev este incapabil de a mai fi îndreptat moralmente, numai atunci poţi să-l scoţi din mijlocul colegilor săi şi să renunţi de a-i da sprijinul de educator.

Eliminarea este admisă numai după ce s'a încercat totul şi nimic n'a reuşit.

Atât, asupra mijloacelor de educaţie morală şi disciplinară.

In strânsă legătură cu educaţia morală, găsim la Comenius educaţia religioasă.

F. *Educaţia religioasă.*— Când am stabilit scopul general al educaţiei la Comenius, am găsit că unul dintre elementele esenţiale ale idealului educativ este evlavia. Am văzut că Comenius înţelege prin aceasta tendinţa sufletului omenesc de a căuta şi de a găsi pretutindeni pe Dumnezeu şi de a-l urma. Definiţia aceasta, unită cu concepţia filosofică, din pansofia lui, ne va uşura interpretarea, pe care trebuie să o dăm educaţiei religioase.

In adevăr, dacă evlavia, pe care o urmărim prin educaţia religioasă, este tendinţa de a căuta şi de a găsi pe Dumnezeu, ne punem întrebarea: unde

1) *Comenius*, Op. cit. Cap. XXVI, par. 9.

să-l găsim? Răspunsul la această întrebare ni-l dă pansofia lui Comenius, conform căreia pe Dumnezeu îl putem găsi, mai întâi în revelația divină, în biblie prin urmare, al doilea în opera lui, în natură.

In fine, un al treilea mijloc de a găsi pe Dumnezeu, este să-l căutăm în noi înșine, în conștiința noastră morală.

Posibilitatea de a afla divinitatea în natură, are consecințe pedagogice admirabile în domeniul educației religioase.

Cum îl găsim pe Dumnezeu în natură? Studiind natura. Și cum o studiem? Prin mijlocul științelor pozitive. Acestea au deci un rol educativ important în domeniul educației religioase — și aceasta nu o poate contesta nimeni nici azi.

Vom vedea mai târziu, imediat după Comenius, în secolul al XVIII-lea, că și Rousseau are o interpretare analoagă în cartea a IV-a din Emil, când vrea ca Emil să ajungă la divinitate, cercetând natura, însă mai mult contemplând-o. Pe când la Comenius intervine mai mult o cercetare științifică, la Rousseau mai mult contemplația și speculația filosofică. In ambele cazuri, prin studiul naturii, se ajunge la ideia divinității; științele pozitive capătă astfel un rol educativ chiar în domeniul religios.

Un alt rezultat important: dacă inversăm raportul dintre științele pozitive și religie, vedem că religia nu trebuie să ocupe în programul școlar numai locul unui obiect de învățământ, care se predă odată sau de două ori pe săptămână, ci ea trebuie să fie în acelaș timp și un principiu de program, care să inspire pe cei mai mulți profesori la tratarea obiectelor de învățământ. Adică pretutindeni — nu numai la religie — unde în programul de învățământ găsim posibilitatea de a stimula sentimentul religios la elevi, să facem acest lucru. Asemenea posibilitate o găsim în istorie, în literatură,

Scanned with OKEN Scanner

și în fine, după cum arată Comenius, și în științele pozitive.

In ceeace privește mijloacele de educație religioasă, acestea se aseamănă foarte mult cu acelea ale educației morale. După cum în domeniul educației morale Comenius nu se mulțumește numai cu ideia morală, cu convingerea morală, și cere și exercitarea virtuților morale, tot așa în domeniul educației religioase, va cere exercitarea virtuților religioase. Și aci găsim o indicație pedagogică cu valoare de actualitate. Ne întrebăm astăzi: dece învățământul religios are efecte atât de puțin îmbucurătoare în școală? Pentrucă învățământul religios se dă sub formă abstractă, pentrucă nu se ține seama de faptul că religia, ca și morala, are un caracter normativ, că e chemată deci să dea în primul rând stimulente spre acțiune, o îndrumare la activitate. Deci, trebuie să punem religia în legătură cu tendința spre activitate a elevului, în sensul că virtuțile creștinești, pe care le cunoaște elevul în domeniul religiei, să fie aplicate în viață. Școala secundară nu trebuie să formeze teologi, ci buni creștini, care, ca atare, să exercite virtuțile creștinești în viața socială. Dacă se va proceda astfel, printr'o educație religioasă, care să apeleze mai mult la sentimente și voință decât la inteligență, atunci de sigur că rezultatele vor fi cu mult superioare celor care se obțin azi. In sensul acesta concepția lui Comenius aduce ceva nou.

In legătură cu educația religioasă, ia Comenius o atitudine foarte energică în contra autorilor clasici, care ar trebui să fie sau suprimați, sau tratați cu multă prudență, dacă voim școli creștine, nu păgâne. Cei mai mulți oameni de știință, zice el, cred mai mult în Ovidiu, Plaut, Terențius etc., decât în Christos; cei mai mulți au doar masca lui Iisus, dar fondul lui Aristotel. Dece așa? Oare ceeace găsim în opera lui Dumnezeu — în na-

tură — nu e mai interesant decât ce ne dau scriitorii clasici? Invățătura acestora, față de cea pe care ne-o dă Sf. Scriptură și natura, e ca scânteile față de făcliile luminoase.

S'ar putea totuși obiecta, că adevărurile cuprinse în scrierile antice sunt îmbrăcate într'o formă frumoasă, și ca atare le pricepem și ne influențează mai ușor. Da, dar sub forma frumoasă, se ascunde o adevărată otravă pentru tinerime. Căci ce sunt comediile lui Plaut și Terențiu pentru un tânăr?

S'ar mai putea obiecta că nu tot ce găsim la ei este imoral. Aceasta e adevărat, zice Comenius, însă imoralitatea e mai periculoasă când se amestecă cu moralitatea: în tovărășia acesteia se prinde mai ușor, tot așa precum mai ușor poate fi strecurată cuiva o otravă deodată cu mâncări bune.

In sfârșit, cineva ar putea zice că nu toți scriitorii antici sunt imorali și că un Cicero, Virgiliu ori Horațiu ar putea fi citiți fără pericol moral. Și aceasta e adevărat; însă scrierile lor fiind tot păgânești ne îndepărtează de adevărata divinitate, apropiindu-ne de zeii lor. Și atunci când spiritul copiilor va fi destul de desvoltat pentru a pătrunde biblia, vom găsi o piedică în scrierile vechi cetite de ei. S'ar întâmpla ca în următoarea anecdotă, pe care o citează Comenius. Un muzicant grec, anume Timoteus, când i s'a prezentat un elev, care voia să ia lecții, ca să-i poată fixa prețul, l-a întrebat pe elev întâiu dacă a luat lecții dela altul. Elevul, foarte vesel că i se va face un preț mai mic, i-a spus lui Timoteus că a mai luat lecții de muzică. Atunci trebuie să-mi plătești mai mult — îi zise profesorul — fiindcă eu trebuie mai întâiu să te desvăț de ce te-a învățat celălalt maestru. Totuși, Comenius nu e pe deantregul contra scrierilor vechi. In unele fragmente din pansofie are chiar cuvinte de laudă pentru ele.

In lucrări pedagogice însă mai mult le con-

Scanned with OKEN Scanner

damnă, gândindu-se la influența rea, pe care o pot avea asupra spiritelor tinere.

G. *Organizarea Invățământului.* — Comenius pleacă dela principiul că în organizarea învățământului trebuie să ținem seamă de fazele mai importante, prin care trece evoluția psiho-fizică a omului. Epoca educației durează, după Comenius, până la 24 de ani. El împarte această epocă în patru perioade, cărora le corespund patru categorii de școale: dela 1—6 ani, școala maternă, — epoca corespunzătoare astăzi școlarității din grădinile de copii; — dela 6—12 ani, școala elementară sau școala primară; dela 12—18 ani, școala secundară, gimnaziul, și dela 18—24 ani, academia, cum o numește Comenius, adică Universitatea.

Comenius cere răspândirea acestor școale pretutindeni.

„O școală maternă să se afle în fiecare casă; o școală elementară, în fiecare comună; un gimnaziu, în fiecare oraș și o universitate, în fiecare provincie sau în fiecare țară" [1]).

Să ne oprim puțin asupra fiecăreia din aceste categorii de școale.

Școala maternă. — In ceeace privește *școala maternă,* Comenius cere ca această școală să dea o educație strict familiară! Noi, astăzi, când vorbim de grădinile de copii, avem în vedere o educație colectivă, făcută de un învățător. Comenius, deși este cel mai convins adept al educației în masă, în cazul de față, pentru primii șase ani este adeptul educației individuale. Educația, în acești ani, trebuie să se facă de către mamă, în familie. Și Comenius se interesează atât de mult de primii ani ai educației, încât recomandă să se alcătuiască o *carte a educatorilor,* adică un îndrumător pedagogic pentru părinți, spre a se ști după ce norme trebuie

1) Comenius, Op. cit. Cap. XXVII, par. 3.

făcută educația în primii șase ani. Tot pentru această primă epocă, ar vrea el să alcătuiască și o „*carte cu tablouri*", adică un fel de carte pentru intuiție, făcută în vederea copiilor de vârsta aceasta, între 1—6 ani.

Ceeace ne interesează în mod special în paragraful, care tratează despre școala maternă, este faptul că principiul concentrării înțelege Comenius să fie aplicat chiar în școala maternă.

„Trebuie să se învețe mai întâiu ceeace e mai însemnat din obiectele de studiu.

Ramurile principale, pe care le va avea un arbore, le produce din trunchiu chiar în primii ani, așa că mai târziu n'are nevoie decât de creșterea lor. Tot astfel și noi cu ceeace voim să înzestrăm pe om pentru folosul întregei sale vieți, să-i infiltrăm în această primă școală"[1]).

Cum realizăm această cerință?

„Așa numita metafizică își face aici începutul, căci micilor copii li se oferă la început totul în contururi generale, ondulate. Ei observă, că ceea ce văd, pipăie, gustă, *e ceva*, fără însă a deosebi ce e, în particular, și numai târziu își are loc o mică deosebire. Așa dar, ei încep a pricepe expresiile generale: *ceva, nimic, e, nu e, așa, astfel, unde, când* etc., și în genere noțiunile fundamentale ale științei metafizice"[2]).

Fără îndoială că aceste noțiuni, despre care Comenius crede că le pot dobândi copiii în primii șase ani, au legătură cu metafizica.

Din *fizică* poate copilul în acest interval de șase ani să învețe ce e apă, pământ, aer, foc, ploaie, zăpadă, ghiață, piatră, fier, arbore, plantă, pasăre, pește etc. De asemenea va putea să cunoască numele și folosul membrelor corpului său, cel puțin

1) *Comenius.* Didactica Magna. Cap. XXVIII, par. 1.
2) *Comenius.* Didactica Magna. Cap. XXVIII, par. 2.

Scanned with OKEN Scanner

a celor exterioare. Astea se învaţă uşor în această etate şi oferă elemente ştiinţelor naturale".

La optică, capătă copilul un început, dacă începe să cunoască şi să numească ce e lumină, întuneric, umbră, cum şi deosebirea culorilor principale: alb, negru, roşu şi altele.

La astronomie, începutul va consta în a şti ce însemnează cer, soare, lună, stele şi dacă observă că răsar şi apun.

La geografie, vor dobândi copiii primele elemente dacă învaţă să priceapă ce e un munte, o vale, câmpie, râu, sat şi oraş după locul, în care sunt crescuţi.

In geometrie, se va pune baza pe faptul dacă ştie copilul ce se înţelege prin mare şi mic, lung şi scurt, lat şi îngust, gros şi subţire; de asemenea ce e linie, cerc, cruce etc. şi dacă observă cum se măsoară ceva cu cotul, metrul sau panglica[1]).

Iată cum se aplică, prin urmare, principiul concentrării *globale,* încă din această primă epocă a educaţiei.

Şcoala primară.— Trecem la a doua categorie de şcoală, *şcoala primară,* (dela 6—12 ani) asupra căreia vom insista ceva mai mult, deoarece prezintă unele lucruri interesante pentru timpul nostru. Un prim pas important pentru timpul acela, este faptul că I. A. Comenius are curajul să ceară pentru această perioadă de învăţământ, dela 6—12 ani, *întrebuinţarea exclusivă a limbii materne.* Tot programul şcoalei primare trebuie să fie tratat în limba maternă. Nouă nu ni se pare curioasă această cerinţă, pentru că astăzi în toate şcoalele primare se întrebuinţează numai limba maternă. Trebuie să ne gândim însă că în momentul când Comenius propunea acest lucru, limba de predare în învăţământ era cea latină.

1) Op. cit. Cap. XXVIII, par. 2—10.

Un al doilea punct care are importanță și astăzi, nu atât pentru noi, cât pentru alte țări: Comenius cerea o *școală primară unitară pentru toate clasele* sociale. In vremea lui, erau pedagogi, care cereau ca școala primară să fie o școală pentru clasa muncitoare, pentru acei elevi care, după ce termină cursul primar, nu continuă studiile în liceu, ci intră într'o carieră practică. Pentru ceilalți elevi, aceia care de obicei aparțin claselor suprapuse și care voiesc să continue studiile în învățământul secundar, să existe un fel de pro-gimnaziu, atașat liceului, unde să se dea cultura elementară a învățământului primar. Aceasta ar constitui desigur o separație de clasă. Astăzi mai există încă sistemul acesta în unele țări, dar cu tendința de a fi înlăturat. La noi, din fericire, este definitiv exclus. Care sunt motivele, pentru care Comenius cerea această școală primară unitară? Aci intervine și armonismul lui filosofic, aplicat la viața socială. Printr'o bază de cultură comună tuturor claselor sociale, se va ușura armonizarea acestora. Dacă separăm copiii pe clase sociale, vom provoca la cei din clasa de sus, dispreț pentru clasa de jos, iar la aceștia din urmă mai întâiu un sentiment de umilință față de ceilalți, și apoi, datorită acestei umilințe, un sentiment de ură.

Dar argumentul cel mai important al lui Comenius este următorul: putem noi să stabilim la vârsta de șase ani dacă copilul va fi apt pentru profesiunile practice sau pentru învățământul secundar? Este inadmisibil să putem preciza la vârsta de șase ani, aptitudinile copilului. Și atunci după ce criteriu ne vom conduce? După diferențe sociale? Ar fi nedrept și dăunător societății. Separația nu se poate face decât pe bază de aptitudini, iar nu de clasă socială.

In ceeace privește *scopul* școalei primare, găsim la Comenius o interpretare destul de interesantă,

Scanned with OKEN Scanner

chiar în epoca actuală. Comenius este de părere, și cred că aceasta trebue să fie părerea oricărui om de școală cu serioasă cultură pedagogică, că scopul școalei primare nu poate fi decât de a da o *cultură generală*. Iată cum se exprimă el în această privință:

„Eu am în vedere o cultură generală a tuturor care sunt născuți oameni, spre tot ce e omenesc" [1]).

Și în altă parte:

„Dacă toate acestea s'au tratat cum se cade în școala primară, atunci se va întâmpla, ca nu numai tinerii, care intră în școala latină să nu întâlnească nimic despre care n'ar fi auzit aici, ci și acei care se dedau agriculturii, comerțului sau meseriilor, așa că tot ce întâlnesc în ocupația lor, tot ce citesc în cărți, nu va fi altceva, decât o explicație mai amănunțită, sau o deosebire mai specială a tot ce au învățat mai înainte. Astfel că ei se vor simți în realitate mai apți de a observa toate mai bine, de a le judeca și executa" [2]).

Prin urmare, vedem aci clar exprimată ideia culturii generale, în latura ei teoretică, precum și în cea practică. Comenius ne vorbește de o activitate practică în școala primară, deci de lucru manual, însă alături de celelalte obiecte din program și servind tot pentru completarea culturii generale. Insă ce se întâmplă astăzi la noi?

Prin noua lege a învățământului, s'a creiat ciclul al doilea al școalei primare (cl. V—VII). Invățământul primar are astăzi, prin noua lege, 7 ani.

Și întrucât s'a menționat că în acest al doilea ciclu primar se vor da elevilor și unele ocupații practice ,lucrul manual, s'a conchis de către unii oameni, mai mult sau mai puțin „de școală" — deoarece s'au amestecat aci și reprezentanți ai ministerului agriculturii și industriei, care, oricât de

1) *Comenius*, Op. cit. Cap. XXIX, par. 2.
2) idem „ „ XXIX, par. 7.

distinşi ar fi în specialitatea lor, nu pot avea pretenţia că se pricep tot atât de bine şi în chestiunile şcolare, — s'a conchis de aceştia că ciclul al doilea de învăţământ primar nu mai este un învăţământ de cultură generală ci unul menit să formeze cariera copilului, să-l îndrumeze spre agricultură, meserii etc. Interpretarea este cu desăvârşire falsă. Lucrul manual, cu toate ramurile sale, se introduce în învăţământul primar, pentru două motive:

Lucrul manual (activitatea practică), după cum a stabilit psihologia timpului nostru, are o mare importanţă educativă, atât în direcţia intelectuală, cât şi în cea morală.

Iată o consideraţie, pentru care această activitate practică este introdusă în învăţământul primar.

Şi acum, pentrucă cerem — şi acesta este al doilea motiv — ca între şcoală şi viaţă să existe o legătură, vom alege în fiecare şcoală primară, acele ramuri de activitate practică, ce sunt mai potrivite cu regiunea, în care trăieşte copilul. Un elev de curs primar, care trăieşte într'o regiune agricolă va fi îndrumat către o activitate practică, de preferinţă agricolă; unul, care va trăi într'o regiune industrială, va fi îndrumat de preferinţă spre o activitate industrială etc. Aşa dar prin acest colorit regional, apropiem pe elev de viaţa, pe care o va duce el şi de mediul, în care va trăi, păstrând însă activităţii practice ca rol important, *rolul educativ*.

Aceasta nu înseamnă însă că trebuie să scoatem din elevii absolvenţi ai învăţământului primar, meseriaşi. Tot ce putem face este ca, păstrând activităţii practice scopul pur educativ, să deşteptăm elevului interesul pentru o anume activitate, pe care probabil o va desfăşura el în mediul său. Iar dacă pe urmă, elevul vrea să se desăvârşească în această activitate practică regională, nu are decât să se ducă într'o şcoală profesională specială. Tot ce poate să facă autoritatea şcolară, este să-i uşureze

această completare a culturii practice prin instituirea de școale practice de agricultură, meserii etc.

Numai așa trebuie înțeleasă activitatea practică în învățământul primar, iar nicidecum ca un mijloc de a forma meseriași.

O altă problemă referitoare la învățământul primar, pe care o menționez ca importantă și care de asemenea poate să ne intereseze, este aceea a limbilor străine în învățământul primar.

Am spus mai sus că Comenius considera școala primară ca o școală a limbii materne.

„A voi să învețe pe cineva o limbă străină înainte de a cunoaște bine pe a sa proprie, e tocmai ca și cum ar vrea să-și învețe pe fiul său călăria, înainte de a putea să meargă pe picioare" [1]).

Este o analogie foarte clară, în sensul că trebuie să cunoști limba ta proprie, nu numai în vorbirea curentă, dar și ca structură gramaticală etc., înainte de a trece la studiul unei limbi străine. Nu de mult s'a produs o mișcare la noi pentru introducerea limbii franceze în învățământul primar.

Cred că argumentul lui Comenius este suficient, spre a ne convinge că introducerea unei limbi străine în acest învățământ este o greșală.

O altă considerație, în legătură cu învățământul primar: Comenius, condus tot de principiul acela al concentrării, cere o singură carte pentru fiecare clasă de învățământ primar, pentruca în această carte să se poată stabili raporturile necesare între diferitele chestiuni, care alcătuiesc programul. Astăzi ne apropiem de realizarea ideilor lui Comenius, căci la învățământul primar găsim în cartea de cetire tratate împreună cu cele mai multe obiecte, excepție făcând aritmetica, gramatica și geografia.

Gimnaziul.— Trecem la a treia categorie de

1) Op. cit. cap. XXIX. par. 4.

Scanned with OKEN Scanner

școale, gimnaziul, sau cum îi zice Comenius: școala latină.

Aci chiar după numele, pe care-l dă Comenius acestei școale „Școala Latină", înseamnă că el începe să facă concesii culturii timpului său, întrucât în această școală admite principiul limbilor străine (pe acesta îl admitem și noi în învățământul secundar) dând însă o preponderență absolută limbii latine. Iată o concesie pe care trebuia s'o facă dacă voia ca teoriile sale să pătrundă în viața practică școlară. Mai era însă încă un motiv, pentru care recomanda el limba latină. Deși insistă mult asupra limbii materne, nu am putea zice că el este un naționalist exclusivist în educație.

Comenius este în acelaș timp și umanitarist, adică el înțelege că, după cum fiecare individ își păstrează individualitatea lui și totuși face parte dintr'o colectivitate socială, națională, tot așa individualitățile etnice, diferitele națiuni, păstrându-și fiecare individualitatea sa, trebuie să se armonizeze între ele, pentru a satisface interesul social al omenirii în genere. Este ceva asemănător, cu ceeace urmărește „Societatea Națiunilor". Umanitarismul acesta îl face pe Comenius să caute mijloacele de apropiere între unitățile etnice.

Un mijloc esențial în această direcție este, pentru Comenius, limba. Astăzi se manifestă tendința de realizare a unei limbi universale, limba esperanto, care nu știm dacă va putea fi vreodată efectiv practicată. Comenius mi se pare că avea o propunere mai practică pentru timpul său, întrucât cerea ca limba latină să fie limbă universală, deci un mijloc de armonizare a diferitelor naționalități.

Tot referitor la gimnaziu, mai găsim la Comenius ca un element caracteristic, important și foarte accentuat: studiul științelor reale, adică al științelor pozitive. Când ne-am ocupat de raportul dintre fond și formă, am arătat cum Comenius acorda

oarecare prioritate fondului, asupra formei. In organizarea programului de gimnaziu, el înţelegea să realizeze această ideie, acordând o deosebită importanţă ştiinţelor pozitive. Acestea sunt punctele mai caracteristice referitoare la gimnaziu.

Trecem la ultima categorie de şcoală ,pe care Comenius o numeşte Academie.

Academia.— Comenius distinge două feluri de academii, adică două feluri de instituţii de cultură superioară, cum de altfel distingem şi noi astăzi: una este cea corespunzătoare universităţii, şi alta o asociaţie de savanţi, care nu au menirea de a instrui pe alţii, ci de a contribui prin cercetările lor la progresul ştiinţific. Aceasta nu înseamnă că universitatea nu are şi menirea de a contribui la progresul ştiinţific, dar ea are în primul rând rolul pedagogic de a instrui tineretul universitar şi în al doilea rând, pe acela de a face ca ştiinţa să progreseze. Mai întâi, Comenius cere ca în universitate să nu intre decât cei, care au o înclinaţie firească pentru a face studii superioare.

„Lucrările academiei vor progresa cu uşurinţă şi succes, dacă se vor trimite să studieze aci numai spiritele cele mai alese, floarea omenirii; ceilalţi însă să se trimeată la plug, la meserii sau comerţ, fiecare la ocupaţia, pentru care e născut" [1]).

Şi astăzi se discută mult chestiunea selecţiei studenţilor. In timpul din urmă, s'a reînfiinţat bacalaureatul. Fără a fi adeptul felului cum este organizat bacalaureatul, cred necesar un mijloc de selecţie şi control mai serios [2]). Spre exemplu, reducerea numărului de elevi în clasele de liceu, în special în cursul superior. Astfel profesorul poate observa de aproape pe elevi, spre a vedea, care dintre ei sunt apţi pentru universitate. De aseme-

1) Op. cit. Cap. XXXI, par. 4, pag. 317.
2) Vezi G. G. Antonescu. — *Educaţie şi Cultură.*

nea, ar fi recomandabil controlul universitar asupra învățământului secundar, așa cum există în Franța, adică nu numai în sensul ca un profesor universitar să prezideze o comisie de bacaulaureat, ci și în sensul ca el să aibă permisiunea de a vizita și controla liceele în tot cursul anului, pentru a putea astfel aprecia activitatea lor.

Comenius insistă după aceea asupra necesității, ca fiecare student ,care a fost găsit apt pentru studiile superioare, să fie îndrumat spre specialitatea, pe care i-o indică însușirile lui naturale.

„Fiecare să se dedice studiului, pentru care l-a destinat natura; căci, după cum prin impulsul natural unul poate deveni un mai bun muzicant, preot, naturalist etc., decât altul, tot așa unul poate fi mai apt pentru teologie, medicină și științele naturale, decât altul" [1]).

Comenius mai are o observație foarte interesantă asupra necesității de a se controla activitatea tinerilor admiși în Universitate.

„Să se îngrijească însă, ca Academiile să educe numai școlari silitori, morali și zeloși. Din contră, pseudo-studenții, care își întrebuințează averea și timpul în lenevie și lux și servesc altora ca exemplu corupător, să nu se tolereze. Unde nu e epidemie, nu poate fi contagiune" [2]).

Ni se pare că această observație este dreaptă, nu atât ca o măsură represivă față de cei ce nu-și fac datoria, cât ca o măsură de încurajare și dreptate față de cei care și-o fac.

Iată o ideie interesantă și pentru noi astăzi. Fără îndoială că un control asupra activității studenților noștri, dat fiind numărul lor mare și insuficiența sălilor și laboratoarelor, este foarte greu. Dar cel puțin pentru acei studenți, care se bucură

1) *Comenius.* Didactica Magna. Cap. XXXI, par. 5.
2) *Comenius.* Op. cit. Cap XXXI, par. 7.

Scanned with OKEN Scanner

de sprijinul statului — studenţii bursieri, studenţii din căminuri şi din cantine — cred că ar fi indicat un control serios, nu ca o represiune contra lor, dar ca o dreptate faţă de mulţimea de studenţi săraci, care rămân pe dinafară şi sunt nevoiţi să lucreze prin birourile publice şi să lipsească prin urmare dela studii, spre a se putea susţine.

In fine, o ultimă observaţie asupra interpretării, pe care o dă Comenius universităţii. Cine şi-ar închipui că am putea găsi la Comenius, în secolul al XVII-lea, ideia seminariilor universitare?

Seminariile, la noi, există relativ de puţină vreme. Iată ce găsim la Comenius în această privinţă:

„Indată ce un profesor ţine o prelegere asupra unui subiect oarecare, să recomande studenţilor să citească toţi autorii mai însemnaţi, ce au scris asupra acestui subiect. Şi despre ce a vorbit profesorul în public în orele a. m., să mai revie încă odată, în întreaga adunare, în orele de d. a. Se poate ca studenţii să puie întrebări profesorului, fie că unul n'a înţeles bine sau că are vreo bănuială, fie că altul a găsit ceva contradictoriu în autorul său, întemeiat cu argumente şi altele de felul acesta. Cu această ocazie, fiecare student va fi liber de a răspunde (bineînţeles după o anumită ordine) şi alţii de a decide şi răspunde dacă întrebarea a fost bine discutată. Şi în fine, profesorul, ca preşedinte, va avea dreptul de a termina discuţia. Cu chipul acesta, tot ce s'a citit în comun, nu numai că devine spre folosul tuturor, dar se poate întipări mai puternic spiritului, spre a face progrese adevărat solide în teoria şi practica ştiinţelor"[1]).

Iată deci ideia seminariilor de azi. Cu aceasta, am terminat chestiunea organizării şcolare, aşa cum se prezintă ea în sistemul pedagogic al lui Comenius.

---

1) *Comenius* — Didactica Magna. — Cap. XXXI, par. 11.

Scanned with OKEN Scanner

III. Critica doctrinei pedagogice a lui Comenius

Şi acum, câteva cuvinte, de apreciere generală, asupra sistemului lui Comenius.

I. Comenius acordă o valoare exagerată metodei în învăţământ, dându-i precădere asupra personalităţii profesorului şi individualităţii elevului. El merge atât de departe, în această privinţă, încât compară diferenţa dintre o şcoală, care respectă în totul metoda şi o şcoală, care nu o respectă cu diferenţa ce există între o tipografie şi o scriere de mână. La o tipografie, zice Comenius, este destul să lucreze câţiva tipografi pentru a se tipări sute de exemplare. Dacă însă acelaş text se scrie cu mâna, ceeace fac 2—3 lucrători la o tipografie, deabia pot să facă sute de oameni. Tot aşa şi în şcoală: profesorul cu o metodă bună, zice Comenius, poate să instruiască elevi de 10—20 de ori mai mulţi decât profesorul lipsit de metodă.

Mai mult decât atât: putem să imprimăm şi pe o hârtie mai proastă atunci când tipărim, pe câtă vreme nu putem face acelaş lucru când scriem cu mâna. Hârtia simbolizează spiritul elevului. Cu o metodă bună, zice Comenius, putem să instruim şi pe cei mai slabi dela natură, pe când fără metodă, nu putem face lucrul acesta.

In fine, o altă comparaţie: la tipar putem să facem să apară clar şi scrisul unei mâini, care scrie urât, neciteţ, însă cu mâna trebuie să scrii frumos. Ce însemnează aceasta? Că un profesor, chiar slab dotat de natură, dacă are metodă, poate să se facă înţeles.

Care sunt cauzele acestui metodism exagerat al lui Comenius?

In primul rând, faptul că se aglomerase un material de studiu prea mare, pentru a cărui stăpânire şi coordonare se cereau mijloace metodice.

Al doilea: faptul că Comenius este adeptul e-

ducaţiei maselor populare, îl face să ceară dascăli puţini pentru elevi mulţi, ceeace, reducând posibilitatea individualizării învăţământului, duce spre mecanizarea metodelor.

II. Un al doilea punct caracteristic, în pedagogia lui Comenius, este rolul moral-social, pe care-l acordă el educaţiei. El consideră educaţia ca un mijloc de ameliorare şi regenerare a societăţii. In această privinţă, Comenius poate fi privit cu drept cuvânt ca premergătorul lui Jean Jacques Rousseau.

III. Un al treilea punct: importanţa mare, pe care o acordă Comenius limbii materne. Datorită lui, limba maternă îşi capătă drepturile ei definitive în programul şcolar.

IV. In fine, un al patrulea punct, demn de relevat, este faptul că, în domeniul educaţiei religioase, Comenius acordă o importanţă deosebită elementului activ. Am văzut cât de mult insistă el asupra exercitării virtuţilor morale şi religioase.

Prin urmare, din acest punct de vedere, poate fi considerat şi el ca precursorul şcoalei active.

Ca măsuri metodice speciale, mai importante, menţionăm faptul că el ne dă pentru prima oară o metodă a intuiţiei, prin urmare preconizează intuiţia sistematică; al doilea, faptul că acordă o mare importanţă concentrării materiilor de învăţământ; al treilea, faptul că insistă asupra studiului ştiinţelor pozitive, prin cercetarea directă a naturii, şi în fine al patrulea, faptul că este primul pedagog, care ne dă indicaţii clare, asupra metodei de tratare a unei lecţii — metodă, care, după cum am spus, va fi imitată de pedagogii de mai târziu.

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
J. J. ROUSSEAU
FILANTROPINISMUL

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și Pedagogia lui J. J. Rousseau. Filantropinismul

I. Caracterele fundamentale ale filosofiei franceze din timpul lui Rousseau (sec. al XVIII-lea): 1) *caracterul revoluționar;* 2) *caracterul intelectualist;* 3) *caracterul materialist.* — II. Atitudinea lui Rousseau față de filosofia timpului său. — III. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau: 1) *Respectarea individualității și educația negativă;* 2) *Principiul necesității naturale;* 3) *Principiul rezistenței și al stăpânirii de sine;* 4) *Principiul interesului, intuiției și al activității;* 5) *Principiul respectării dreptului copilului.* — IV. Principiile lui Rousseau asupra educației morale și religioase.

V. *Filantropinismul:* 1) *Influența pedagogiei lui Rousseau.* — 2) *Caracterele filantropinismului:* a) *Lupta contra învățământului religios dogmatic;* b) *Învățământul bazat pe plăcere și lipsă de efort;* c) *Utilitarismul;* d) *Umanitarismul.* — 3. *Reprezentanții Filantropinismului.*

I. Caracterele fundamentale ale filosofiei franceze din timpul lui Rousseau

Rousseau este unul din cei mai de seamă reprezentanți ai pedagogiei teoretice. El aparține deopotrivă literaturii, filosofiei și pedagogiei secolului al XVIII-lea[1]). Pe noi ne interesează aci ca filosof și pedagog.

Spre a înțelege principiile pedagogice ale lui

---

1) *J. J. Rousseau,* s'a născut în anul 1712 la Geneva. A avut o copilărie sbuciumată. La 16 ani părăsește orașul natal. Duce o viață agitată. Epocile cele mai importante din viața lui Rousseau sunt:

a) Vremea cât e găzduit de D-na Warrens. In această epocă trece

Rousseau, e necesar să vedem care e locul ce ocupă el în filosofia timpului şi anume în filosofia franceză a acelui veac, căci, deşi elveţian, Rousseau aparţine culturii franceze.

Este cu atât mai necesar să examinăm situaţia lui Rousseau, în mijlocul contemporanilor, cu cât ea a fost interpretată în chip diferit: unii zic că el a mers *în contra* curentului cultural şi filosofic contemporan, alţii dimpotrivă, că a mers *alături*. Şi unii şi ceilalţi au, în parte, dreptate. Pentru a preciza, e bine să cercetăm mai de aproape caracterele esenţiale ale filosofiei franceze din veacul al XVIII-lea. Acestea sunt următoarele:

1. *Caracterul revoluţionar*. Filosofia timpului se opunea energic stării existente în biserică, şcoală, stat, societate.

Se da pe tărâmul intelectual lupta în contra religiei confesionale (Voltaire spunea în contra bisericii: „Ecrasons l'infâme") în contra monarhiei absolute şi a claselor sociale şi pentru democraţie (contract social). Rousseau în această privinţă era mai avansat decât Montesquieu, care, în „Esprit des lois", sprijinea monarhia constituţională.

2. *Caracterul intelectualist*, tinzând a pune în evidenţă contradicţia dintre starea de fapt în toate manifestările vieţii sociale şi cerinţele raţiunii. Atât

---

la catolicism; *b)* Epoca dela *1738–1740* când îl găsim pe Rousseau la Chermettes preocupat de completarea culturii sale; *c)* Epoca dintre *1740–1741* când îl găsim şi ca educator în familia D-lui *de Mabley*. Această epocă are o deosebită importanţă, din punct de vedere pedagogic, întrucât, în acest timp, nu numai că-i încolţesc în minte ideile pedagogice de mai târziu, dar ceva mai mult, aci, începe el să-şi formuleze întâia oară aceste idei în: «*Projet d'éducation*». E vorba de proiectul alcătuit pentru fiul D-lui *de Mabley*. Ideile expuse în acest proiect sunt desvoltate apoi în „Emil" care apare, pentru prima oară, în 1762.

d) După *1741* îl găsim pe Rousseau la Paris unde duce o viaţă destul de anevoioasă şi lipsită de productivitate. La Paris leagă multe prietenii. Cea mai importantă este cea cu Diderot.

pentru descoperirea relelor în societate și cultură, cât și pentru îndreptarea lor, trebuie să facem apel la rațiune, dar la rațiunea neîntunecată, nefalsificată, nestânjenită de sentimentele, care ne leagă de o sumă de credințe, datini, moravuri adoptate sau prin obiceiuri și tradiții (clasele sociale, confesiunile religioase) sau pentru că ne convin, adică satisfac unele dorințe ale noastre (nemurirea sufletului, existența lui Dumnezeu etc.). In această direcție luptă Voltaire și, în genere, enciclopediștii. Enciclopedia e un monument al intelectualismului francez.

3. *Caracterul materialist.* E cunoscută influența, pe care a exercitat-o filosoful englez Locke asupra filosofilor francezi din veacul al XVIII-lea. Aceștia au exagerat empirismul lui Locke, transformându-l mai întâiu în *sensualism (Condillac),* care susținea că toată viața noastră sufletească are drept unică origină sensația; toate fenomenele și funcțiunile sufletești, chiar ceeace Locke consideră în domeniul „reflexiei" sau în domeniul intelectului activ, trebuiesc considerate ca niște sensații modificate. Dela sensualism (în domeniul teoriei cunoașterii) la *materialism* (în domeniul metafizicei), trecerea era foarte ușoară: sensualismul susținea că nu putem cunoaște, ceeace există, decât prin sim-

---

La *1750* participă la concursul Academiei din Dijon. Reușește să fie premiat pentru felul cum tratează problema: «*Dacă științele și artele au contribuit la curățirea sau la stricarea moravurilor*».

Cu anul *1757* începe o perioadă fericită, din punct de vedere științific. Astfel la 1758 publică: «*Scrisoarea către d'Alambert despre spectacole*», la 1761 «*Noua Eloisă*»; la 1762, «*Contractul Social*» și «*Emil*».

In urma publicării lui «*Emil*» începe o adevărată vânătoare împotriva lui Rousseau. Rousseau fuge din Franța. Colindă Elveția, Germania, Anglia, până când, în anul 1770, se reîntoarce definitiv la Paris. Este epoca cea mai tristă a vieții lui Rousseau. Moare subit în anul *1778*.

ţuri; materialismul trage ultima consecinţă, zicând că numai ceeace cunoaştem prin simţuri — adică numai materia — există.

La Mettrie (în „L'homme machine") duce materialismul până la cinism. Dumnezeu — zicea el — nu există şi lumea nu va fi fericită înainte ca ateismul să fi devenit atotputernic. Sufletul nu e decât o vorbă goală, care nu are sens, decât dacă îl considerăm ca pe o parte a corpului, care cugetă, creerul. Nemurirea sufletului este o absurditate; sufletul, fiind o parte a corpului, piere odată cu el; odată cu moartea trupului, s'a isprăvit totul: „La farse este jouée".

Adevăratul codice al materialismului francez din secolul al XVIII-lea este faimosul „Système de la nature" lucrat în cercul intelectual al Baronului d'Holbach. Ideile esenţiale ale acestei opere sunt următoarele:

a) In univers, nu există decât *materia* şi *mişcarea* (sub forma dublă de atracţie şi repulsie).

b) Ca o consecinţă a acestei idei, *materialitatea monistă a omului.* Omul nu e o fiinţă cu substanţă dublă: materie şi spirit, corp şi suflet. Dacă întrebăm ce e sufletul, ni se răspunde numai prin negaţie: nu e divizibil, n'are întindere, nu e perceptibil pe calea simţurilor. Dar ce e realmente nu ni se poate spune. Pe de altă parte, cum să admitem că o fiinţă imaterială poate pune în mişcare corpuri materiale? Cei ce deosebesc sufletul de corp, deosebesc în realitate creerul de restul corpului. Cugetarea nu e decât o funcţiune a creerului.

c) Altă consecinţă este *materialitatea Universului.* După cum prin dublarea substanţei, din punct de vedere individual, s'a produs himera sufletului omenesc, tot aşa prin dublarea substanţei, din punct de vedere universal, s'a ajuns la ideia unui suflet al naturii, la ideia de *Dumnezeu.*

d) De asemenea — spun materialiştii — nu e

admisibilă nici ideia *libertăţii voinţei.* Omul e şi el supus legilor cauzale universale, e purtat în mod necesar de curentul mişcării universale. Dacă ceva sau cineva în lume ar putea realiza o mişcare independentă, spontană, acest ceva ar avea puterea de a rupe lanţul cauzalităţii universale şi astfel ar întrerupe acest lanţ.

e) Nici *nemurirea* sufletului individual nu e admisibilă, căci a o admite ar însemna că funcţiunea poate dăinui după dispariţia organului, care o produce. Singura nemurire e aceea, care constă în memoria generaţiilor, ce ne urmează.

Consecinţa *morală* a sensualismului e *hedonismul* şi *egoismul:* morala plăcerii şi a interesului propriu. Această consecinţă o găsim la *Helvetius.*

II. Atitudinea lui Rousseau faţă de filosofia timpului său

Care e *atitudinea lui Rousseau faţă de această filosofie?*

Rousseau se asociază contemporanilor săi în ce priveşte tendinţa *revoluţionară.* Insă e *în contra* mijloacelor întrebuinţate de contemporani pentru a combate şi înlătura răul existent. De asemenea, e *împotriva intelectualismului şi materialismului.*

Mai mult decât atât: Rousseau se ridică în contra culturii unilateral intelectualistă şi materialistă, provocată şi susţinută de contemporanii săi, cu mult mai multă înverşunare, decât se ridicase, alături de ei, împotriva organizării oficiale existente a vieţii sociale.

Iată de ce spuneam că Rousseau poate fi considerat ca mergând alături, dar şi în contra contemporanilor săi.

Problema fundamentală a gândirii lui Rousseau şi atitudinea lui faţă de cultura timpului le găsim stabilite chiar dela începutul operei sale filosofice.

Scanned with OKEN Scanner

In vara anului 1749, în drumul spre Vincennes, unde se ducea să viziteze pe prietenul său Diderot, Rousseau, citind jurnalul „Mercure de France", găseşte anunţată pentru premiu, de Academia din Dijon, următoarea chestiune: „Le rétablissement des Arts et des Sciences a-t-il contribué ou non a épurer les moeurs?" Problema aceasta l-a impresionat puternic şi i-a răscolit toate ideile. Sosind la Vincennes — zice Rousseau — „mă găseam într'o agitaţie asemenea delirului".

Diderot îl sfătuieşte să concureze şi el.

„O făcui, zice Rousseau, şi din momentul acela fui pierdut. Tot restul vieţii şi nenorocirile mele fură efectul inevitabil al acestui moment de rătăcire. Sentimentele mele se adaptară cu cea mai neînchipuită repeziciune la tonul ideilor. Toate micile pasiuni fură înnăbuşite de entuziasmul adevărului, libertăţii, virtuţii; şi, ceeace e mai surprinzător, e că această efervescenţă ţinu în inima mea mai mult de patru sau cinci ani, la un grad atât de înalt, cum n'a mai fost, poate, în inima vreunui alt om" [1]).

Rousseau vede o adevărată prăpastie între sufletul omenesc, cu însuşirile şi aspiraţiile sale *naturale*, şi cultura *artificială* a timpului. Această cultură era raţionalistă, din două puncte de vedere: pe de o parte, fiindcă se credea că raţiunea poate să pătrundă totul, pe de altă parte, fiindcă se considera progresul culturii intelectuale ca fiind mijlocul cel mai bun pentru *moralizarea* şi *fericirea* neamului omenesc (se credea că izvorul tuturor relelor e în tradiţie, prejudecăţi etc., care se datoresc lipsei de cultură şi că deci prin cultură se vor înlătura şi cauzele răului).

Rousseau mărturiseşte că mult timp înainte de publicarea premiului din Dijon a *simţit* contrastul

1) J. J. Rousseau. Confessions. Livre VIII.

dintre natura omenească şi cultura timpului, şi că chestiunea pusă de academie „i-a luat vălul dinaintea ochilor".

Raţiunea singură — zice Rousseau — e insuficientă pentru pătrunderea lumii şi vieţii. Pe de altă parte, raţionaliştii, nesocotind elementele *emoţionale, intuitive, naive,* ale sufletului, îi răpesc *unitatea, spontaneitatea, libertatea.* Intelectualismul unilateral, prin faptul că nu acordă sentimentului, instinctului, intuiţiei directe, locul cuvenit *alături* de reflexiunea logică, *distruge armonia sufletească.*

Aceasta este interpretarea *psihologică* a noţiunii *natură.* Mai e şi o interpretare *socială* a acestei noţiuni.

Nu numai intelectualismul, ci şi unele *transformări sociale* au fost dăunătoare naturii omeneşti, determinând-o la o *desvoltare* şi *manifestare unilaterală.* Diviziunea muncii, în legătură cu *specializarea,* provoacă necesitatea *schimbului:* individul, nemaiputând produce singur tot ce-i trebuie, apelează la alţii. Aşa dar, pe de o parte *se desvoltă şi se manifestă unilateral,* pe de alta *devine dependent de alţii.*

Această dependenţă se accentuează şi mai mult prin creiarea claselor sociale, a deosebirii dintre bogaţi şi săraci, stăpâni şi supuşi.

Aşa dar, atât din punct de vedere psihologic, cât şi din punct de vedere social, se produce o *disolvare,* o *fragmentare,* deci o *slăbire* a naturii omeneşti.

„Fă pe om iarăşi o unitate şi îl vei face atât de fericit cât poate fi!" zicea Rousseau.

Rousseau încearcă să ne explice cum s'a făcut evoluţia istorică — cu toate consecinţele ei rele, psihologice şi sociale — dela starea naturală la cea socială.

Scanned with OKEN Scanner

La interpretarea psihologică și socială a noțiunii „natură", Rousseau adaogă interpretarea *teologică,* întrucât consideră simplitatea și armonia firească a sufletului ca opera lui Dumnezeu (spre deosebire de fragmentarea, disarmonia și degenerarea, datorite *intervenției omenești).* E caracteristică în această privință prima frază din „Emile": „Tot ce iese din mâna Ziditorului este bun, totul se strică în mâna omului"[1]). Cum rămâne însă cu *opoziția* dintre natură și cultură? Rousseau ajunge în scrierile sale principale la o soluție, care reduce opoziția naturii contra culturii, la o opoziție a naturii contra culturii *false,* sau a culturii adevărate *contra culturii false.* Cultura adevărată presupune desvoltarea naturală — dinlăuntru în afară — și armonică a sufletului, însă așa cum îl găsim în *treapta de evoluție actuală.* Căci omul evoluează, și în fiecare treaptă a evoluției sale apar necesități noui, care sunt naturale *pentru treapta evolutivă respectivă.* E vorba, natural, de o evoluție firească *necesară* — analoagă cu aceea, ce se face la individ dela copilărie la adolescență și dela adolescență la maturitate — nu provocată de imaginație, de necesități închipuite.

Este deci o diferență între omul natural în starea primitivă și omul natural în stare socială, și Rousseau, când vorbește de omul natural, are în vedere pe omul natural din starea de cultură, nu pe cel din starea de sălbăticie.

Pentru a face posibilă cultivarea naturală a omului *actual,* zicea Rousseau, trebuie:

a) Să încetăm de a-i impune o manifestare *unilaterală* a ființei sale, fie din punct de vedere *psihologic* (raționaliștii), fie din punct de vedere *social* (prin specializarea exagerată și diviziunea muncii).

1) J. J. Rousseau — Emil trad. G. Adamescu C. I, par. 1.

b) Să nu-i impunem, prin intervenţia reflexiei (comparându-se cu alţii) şi a fanteziei (imaginând posibilităţi noui), cerinţe, care depăşesc forţele şi necesităţile *naturale* ale studiului de evoluţie, în care se găseşte.

Acest principiu îl aplică Rousseau în „Emile". Emil începe târziu învăţământul sistematic, şi *mai* târziu pe cel moral-religios; iar în educaţia lui se are în vedere deopotrivă *toate* puterile fizice şi psihice.

In rezumat, idealul acesta educativ s'ar putea prinde în următoarea formulă: *Nu vă adresaţi numai unei laturi a sufletului omenesc, ci întregei sale fiinţe ca unui tot unitar, şi nu-i impuneţi sarcini mai presus de puterile sale şi în afară de năzuinţele sale firesti.*

Rămâne să vedem acum ce opune Rousseau filosofiei materialiste — dominantă în cultura franceză a timpului — pe care am caracterizat-o mai sus.

Concepţia filosofică a lui Rousseau s'ar putea reduce în esenţă la următoarele articole de credinţă ale vicarului Savoyard, cuprinse în cartea IV din Emil:

„Cred că o voinţă mişcă universul şi însufleţeşte natura".

Primele cauze ale mişcării nu sunt în materie; aceasta primeşte o mişcare şi o comunică, dar nu o poate produce.

Observând acţiunea şi reacţiunea forţelor în natură, urmărind regresiv lanţul cauzal, trebuie să ajungem la o cauză primă, care, întrucât nu primeşte mişcarea de aiurea, ci o produce în mod spontan, trebuie să fie dotată cu voinţă.

Dacă mişcarea materiei îmi dovedeşte existenţa unei voinţe, faptul că se mişcă după anumite legi, îmi probează existenţa unei inteligenţe. Pe această fiinţă, care voieşte şi poate, pe această fiinţă ac-

tivă prin ea însăşi, pe această fiinţă, în sfârşit, care mişcă Universul şi pune ordine în toate lucrurile, o numesc Dumnezeu"[1]).

Omul e liber în acţiunile sale şi ca atare însufleţit de o substanţă imaterială. Voinţa adevărată nu e posibilă fără libertate, iar libertatea, care presupune acte spontane, nu e posibilă fără substanţa spiritului, căci materia, după cum am văzut, nu poate produce mişcare.

Acesta este sistemul filosofic pe care se va baza şi concepţia lui asupra educaţiei religioase.

Concepţia metafizică a lui Rousseau s'ar putea caracteriza, pe scurt, în modul următor: *a)* Ea este *dualistă,* în ce priveşte problema ontologică, fiindcă admite două substanţe în Univers: materia şi spiritul; *b)* este *finalistă* referitor la problema cosmologică întrucât susţine că Universul se mişcă după legile care-i sunt impuse de o inteligenţă şi voinţă superioară; *c)* este *deistă,* în rezolvarea problemei teologice, deoarece consideră că acea inteligenţă şi voinţă superioară — adică Divinitatea — este transcendentă, ea a creiat Universul, i-a fixat structura şi legile care-l vor stăpâni, dar odată realizată opera Sa, Divinitatea nu mai intervine spre a o modifica sau îndruma. De aci rezultă că Rousseau nu va admite minunile şi revelaţia.

III. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau

Odată schiţată atitudinea filosofică a lui Rousseau putem trece la consideraţiile asupra pedagogiei sale.

Principala operă pedagogică a lui Rousseau e

1) J. J. Rousseau. *Emil.* Cartea IV Vezi G G. Antonescu şi V. P. Nicolau. — Antologie pedagogică. Vol. I.

Scanned with OKEN Scanner

„Emile"[1]). Indicaţii pedagogice se găsesc şi în „La Nouvelle Héloïse".

Când a apărut „Emile", lumea s'a arătat atât de revoltată de ideile cuprinse în această operă, încât Rousseau a fost nevoit să plece din Paris. Motivele sunt uşor de înţeles. In această carte, se manifestă tendinţele revoluţionare ale lui Rousseau: el vrea o modificare fundamentală a vieţii de stat, de familie; se ridică împotriva religiei confesionale, vrând s'o înlocuiască printr'o religie naturală[2]).

I s'au adus o sumă de critici meschine; a fost acuzat de plagiat, i s'a criticat forma literară ş. a. m. d. Totuşi „Emile" a pătruns, mai ales în Germania, unde a determinat un întreg curent cultural pedagogic. Kant, se zice că atunci când a primit exemplarul din „Emile", a neglijat să-şi facă plimbarea obişnuită — aşa de mult l-a impresionat şi interesat doctrina lui Rousseau.

Mai târziu, i s'au adus critici, care cuprind interpretări unilaterale. Una din acestea, cu caracter strict pedagogic, este aceea referitoare la insuccesele *practice* ale lui Rousseau, care chiar pe copiii săi i-a dus într'un azil. In cazul acesta — ziceau criticii — cum ar putea Rousseau să dea un tratat bun de educaţie? Această observaţie e fără îndoială greşită, căci un pedagog teoretic poate uneori să nu fie şi *bun* practician. Pentru aceasta, i se cere tact, abilitate, simţ pedagogic şi alte însuşiri, pe care nu le poate avea oricine. Rousseau însuşi recunoaşte că n'are aptitudini de educator.

A doua critică, ce pare mai serioasă, deşi e şi ea neîntemeiată, e că Rousseau pe de o parte (în „La Nouvelle Héloïse" şi într'un articol pentru Enciclopedie, intitulat: „Discours sur l'économie poli-

1) „Emile" e tradus şi în româneşte de G Adamescu.
2) v. „Emile", cartea IV. Profession de foi du Vicaire Savoyard". Vezi pag 225.

tique") se arată adept al educației familiare și de stat, zicând că nu putem forma buni cetățeni, decât dacă statul are în grija sa creșterea copiilor (ca la Spartani), iar pe de altă parte, cere ca Emil să fie izolat chiar și de familie, fiind întovărășit *numai* de educator. Cum se poate această contradicție? Și această imputare e greșită. *Rousseau nu e pedagog individualist prin antagonism cu pedagogia socială, în sensul adepților lui Nietzsche, care prin definiție resping pedagogia socială; Rousseau este în primul rând pedagog social și numai prin derivație individualist.* In „Contrat social" el arată necesitatea ameliorării societății, și nu găsește alt mijloc decât educația. Aceasta însă nu se poate face într'un mediu social și cultural falsificat. De aceea izolează el pe Emil: fiindcă nu-l poate educa în mediul francez *de atunci* și cu ajutorul culturii *din acel timp*. Când se va regenera societatea, atunci va fi posibilă și educația socială.

Emil pornește în călătorii, pentru a cunoaște societatea reală, numai după ce a fost înarmat în contra viciilor sociale.

In „Emile" nu vom găsi o expunere sistematică, o tratare logică a principiilor pedagogice, nici o clasificare în elemente fundamentale și secundare, ci mai mult un roman — cum au zis unii — în care se găsesc presărate idei de mare valoare, care au avut influență și atunci și mai târziu, în pedagogia contemporană, și nu numai în Franța, ci și în Germania, unde un întreg curent — cel filantropinist — pornește dela principiile lui Rousseau. Deasemenea, când vom examina pe Pestalozzi, Fröbel și o mulțime de sisteme pedagogice contemporane[1]) — ca școala activă etc. — care își au origina în pedagogia lui Rousseau ne vom da

1) Vezi *Curs de pedagogie generală. Din problemele pedagogiei moderne. Pedagogia Contemporană.*

seama de marea lui influență. Vom încerca o sistematizare, stabilind câteva principii fundamentale:

1. *Respectarea individualității și educația negativă.* — Rolul educatorului — mai ales în prima perioadă — este de a face tot posibilul pentru înlăturarea oricărui obstacol, care ar împiedica desvoltarea liberă a naturii individuale și de a ajuta la producerea circumstanțelor favorabile acestei desvoltări. „La première éducation doit être purement négative"; aceasta însă nu implică o atitudine pasivă, căci de fapt natura copilului și educatorul se sprijină reciproc: natura face totul, însă numai sub conducerea educatorului, iar educatorul influențează, dar numai prin mijlocirea naturii, ceeace e o garanție contra măsurilor artificiale. De ce recomandă Rousseau educația negativă?

A. Pentrucă nu ne putem opune naturii, și deci trebuie să ne conformăm ei; toată înțelepciunea și știința omenească nu va putea cultiva în sufletul omului mai mult decât a semănat natura, după cum nicio operație chimică nu poate scoate dintr'o combinație oarecare mai mult argint, decât a conținut la început. Educația nu poate să creieze din nimic, ea poate numai să garanteze bune condiții de desvoltare elementelor naturale, prin înlăturarea a tot ce le-ar putea ataca sau slăbi.

Educația ne poate veni dela natură, dela oameni sau dela lucruri: educația naturii provoacă desvoltarea funcțiunilor și organelor noastre, educația oamenilor ne indică modul cum le putem utiliza mai bine, iar educației lucrurilor datorim experiența, ce o avem despre lumea înconjurătoare.

Educația se face sau prin *natură* sau prin *oameni* sau prin *lucruri*. Desvoltarea lăuntrică a facultăților și organelor noastre este educația prin natură; priceperea de a întrebuința această desvoltare este educația prin oameni; cunoștințele dobândite prin propria noastră experiență cu obiec-

tele, de care ne apropiem, este educaţia prin lucruri"[1]).

Dar pentruca aceşti trei factori să ducă la un bun rezultat, trebuie să lucreze în armonie. Ştim însă că natura e cu desăvârşire independentă, ea nu se supune cerinţelor celorlalţi doi factori, de unde rezultă că numai conformându-se acesteia, naturii — ceeace sigur că e posibil — se poate realiza acea influenţare armonică.

„Cele trei educaţii având nevoie să se sprijine una pe alta pentru a se perfecţiona, trebuie ca silinţele celor două să fie îndreptate spre aceea, asupra căreia nu avem putere (natură)"[2]).

B. Pentrucă natura omului e bună. Dacă oamenii sunt răi, aceasta se datoreşte influenţei unui mediu şi unei culturi falsificate. „Tot ce iese din mâna Ziditorului este bun, totul se strică în mâna omului"[3]). Prima grijă a unei bune educaţii va fi deci de a înlătura acea influenţă, pentruca natura să se poată desvolta în libertate.

C. Pentru că trebuie să ţinem seamă de individualitatea copilului. La început nu o cunoaştem, trebuie deci să lăsăm naturii posibilitatea şi timpul necesar pentru a se manifesta. Diferenţele individuale fac imposibilă aplicarea aceleiaşi forme tuturor. Natura ne va arăta calea, deci se impune rezervă: *educaţie negativă.*

„O altă consideraţie, care arată încă folosul acestei metode, este aceea a genului particular al copilului, pe care trebuie să-l cunoşti foarte bine ca să ştii ce regim moral i se potriveşte. Fiecare spirit are forma sa proprie şi trebuie să fie condus potrivit cu aceasta şi izbânda tuturor îngrijirilor noastre cere ca să fie condus aşa şi nu altfel. Dacă eşti prudent, studiază multă vreme natura, observă bine

1) J. J. Rousseau — Emil, Trad. G. Adamescu, C. I. § 6.
2) J. J. Rousseau — op. cit. C. I. par. 10.
3) idem " " par. 1.

pe elevul tău înainte de a-i spune primul cuvânt; lasă întâiu sămânța caracterului său să se desvolte în deplină libertate, nu-i face nici cea mai mică silnicie ca să-l poți vedea întreg. Credeți că acest timp de libertate e pierdut pentru el? Dimpotrivă, va fi foarte bine întrebuințat, căci așa veți învăța să nu pierdeți niciun minut într'un timp mai prețios, pe când dacă începeți înainte de a ști ce aveți de făcut, lucrați la întâmplare. Expuși să vă înșelați, veți fi siliți să vă întoarceți mereu înapoi: veți fi mai departe de țintă decât dacă v'ați fi grăbit mai puțin s'o ajungeți. Nu faceți ca sgârcitul, care pierde mai mult, fiindcă nu vrea să piardă nimic. Jertfiți în vârsta dintâiu o vreme, pe care o veți câștiga mai târziu cu dobândă. Medicul înțelept nu dă nebunește doctorii, cum a văzut pe bolnav, ci-i studiază temperamentul înainte de a-i prescrie ceva; începe târziu, dar îl vindecă; pe când medicul prea grăbit îl omoară" [1]).

2. *Principiul necesității naturale.*— Am văzut că, conform principiului educației negative, nu e admisibilă influența directă și arbitrară a educatorului. Dar cum o putem evita? Utilizând consecințele naturale ale faptelor copilului, deci intervenind indirect. Necesitatea naturală trebuie să înlocuiască autoritatea, iar natura lucrurilor, voința educatorului. „Il est dans la nature de l'homme d'endurer patiemment la nécessité des choses, mais non la mauvaise volonté d'autrui". Dacă un copil e lacom la dulcețuri, va trebui să suporte consecința: medicamentul amar; dacă minte, nu vom declama contra minciunii, nici nu-l vom pedepsi pentru că a mințit într'un anumit caz, ci vom lăsa curs liber consecințelor naturale ale minciunii: a nu fi crezut, chiar când spui adevărul, a fi acuzat de o faptă rea, pe care n'ai comis-o, deși te aperi

1) J. J. Rousseau. Op. cit. C. II. par. 69.

etc. Pedepsele nu pot fi cu totul evitate, dar trebuie să fie naturale.

Motivarea acestui principiu o găsim în următoarele convingeri ale lui Rousseau: a) Copilul trebuie de timpuriu să simtă jugul, pe care natura îl impune oamenilor, jugul legilor naturale. b) Lumea morală nu e accesibilă spiritului copilului, el nu poate deosebi binele de rău și exclude noțiunea datoriei; de aceea, nu trebuie să facă nimic din supunere față de autoritatea morală, totul din necesitatea naturală. Educatorul îi apare ca o forță naturală, nu ca o personalitate morală. c) A raționa cu copiii e nefiresc: natura vrea ca, înainte de a fi bărbați, copiii să fie copii. Și caracteristic epocii de copilărie e faptul că ea este somnul rațiunii.

Din toate facultățile omului, zice Rousseau, rațiunea e cea care se desvoltă mai greu și mai târziu, și tocmai de aceasta voim să ne servim, pentru a desvolta celelalte facultăți. Deci, nu pot fi admise sfaturile sau preceptele morale, al căror rol e de a dovedi necesitatea acțiunilor morale. Ar fi absurd să încercăm a argumenta copiilor — când rațiunea nu e suficient desvoltată — asupra celor mai înalte probleme ale vieții omenești. Iată formula, la care s'ar putea reduce toate lecțiile de morală adresate copiilor ducând toate, în mod inevitabil, la un cerc vițios:

Învățătorul — Nu trebuie să faci aceasta.
Elevul — Și pentru ce nu trebuie să fac?
Învățătorul — Pentrucă e un lucru rău.
Elevul — Lucru rău! Ce va să zică „lucru rău"?
Învățătorul — Ceeace ești oprit să faci.
Elevul — Ce rău este să faci lucruri oprite?
Învățătorul — Te pedepsește, fiindcă nu ai ascultat.
Elevul — Voiu face așa ca să nu se știe.
Învățătorul — Vei fi urmărit.

Elevul — Mă voiu ascunde.
Invățătorul — Vei fi întrebat.
Elevul — Voiu minți.
Invățătorul — Nu trebuie să minți niciodată.
Elevul — Dece nu trebuie să mint?
Invățătorul — Pentru că a minți este un lucru rău etc.[1]).

Pentru acelaș motiv respinge Rousseau și fabulele: copilul, în loc de a observa dacă defectul, de care voim a-l prezerva, se găsește la el sau la alții, e atras de viținl, datorită căruia tragem profit din defectele altora.

„Observați — spune Rousseau — pe copiii, care învață fabule și veți vedea că, îndată ce sunt în stare a face vreo aplicație, o fac mai totdeauna împotriva intențiunii autorului și că în loc să fie cu băgare de seamă la defectul de care vreți să-i vindecați, ori să-i feriți, sunt porniți mai mult să iubească viținl prin care te folosești de defectele altora. In fabula „Corbul și vulpea", copiii râd de corb, dar toți au simpatie pentru vulpe"[2]).

Tot din cauza insuficienței rațiunii, e înlăturat la copii învățământul sistematic, cărțile, chiar și cititul în genere: citirea e plaga copiilor și totuși aproape singura ocupație, pe care le-o acordăm. Nu diversele metode, care de care mai ingenioase, îl vor face pe copil să învețe cu plăcere a citi; dorința de a învăța e mijlocul cel mai sigur.

„Se consideră ca o chestiune mare aflarea celor mai bune mijloace pentru a preda citirea; se inventează jocuri de litere și cartoane. Odaia copilului se face un atelier de tipografie. Locke zice să-l înveți să citească prin cuburi. Ce invenție minunată! Iți face milă! Eu cred că un mijloc mai sigur decât toate și pe care îl uităm totdeauna este: do-

1) J. J. Rousseau, op. cit. C. II. par. 52.
2) J. J. Rousseau op. cit. C. II par. 142. Vezi și parag. 137—147.

rința de a învăța. Faceți pe copil să aibă această dorință și lăsați deoparte jocurile de litere și cuburile: orice metodă va fi bună".

„Interesul prezent: iată mobilul cel mai puternic, singurul, care te duce sigur și departe. Emil primește câte odată dela tatăl său, dela mama sa, dela rude, dela prieteni, bilete, prin care îl invită la masă, să se plimbe pe câmp sau pe apă, să meargă împreună la o serbare publică. Aceste bilete sunt scurte, lămurite, bine scrise. Trebuie să caute pe cineva, care să i le citească și câteodată nu găsește tocmai când trebuie sau persoana la care se adresează are pentru el tot așa puțină bunăvoință cât îi arătase Emil eri. Astfel ocaziunea, momentul potrivit, trece. In fine, îi citește cineva biletul, dar prilejul a trecut.

„A! dacă ar ști să citească singur! Mai primește și altele... Și ce scurte sunt! Ce interesante! Ar încerca să le descifreze, dar câteodată găsește ajutor, câteodată nu. Cu multă silință deslușește jumătatea unui bilet: trebuie să meargă mâine să mănânce o prăjitură, nu știe unde, nici cu cine. Vă închipuiți câtă silință va pune ca să citească restul. Nu cred că Emil să mai aibă nevoie de jocuri de litere"[1]).

Și educația religioasă e exclusă în epoca somnului rațiunii: nu sunt admise nici învățăturile religioase, nici rugăciunile. Nu e bine să îndemnăm pe copil a întrebuința cuvinte, cărora în spiritul lui nu le corespund idei. Dar în epoca desvoltării simțurilor, nu a rațiunii, cuvântul „Dumnezeu" nu poate avea nici el niciun sens; e o noțiune, care nu poate fi concepută de spiritul său. De asemenea, rugăciunile spuse în mod mecanic produc obiceiul de a exprima cuvinte neînțelese. „Dacă aș vrea să zugrăvesc — zice Rousseau — stupiditatea

1) J. J. Rousseau, op. cit. C. II, par. 149—150.

supărătoare, aş face un pedant învăţând catehismul pe copii; dacă aş vrea să înnebunesc pe un copil, l-aş pune să explice ce spune în catehismul său"[1]). Adeseori copilul îşi formează şi idei în legătură cu vorbele, dar idei false, inadecvate, care totuşi se imprimă adânc în sufletul lui şi împiedică mai târziu formarea unor noţiuni corecte şi demne despre Dumnezeu. Mulţi oameni persistă întreaga viaţă în credinţa copilărească.

3. *Principiul rezistenţei şi al stăpânirii de sine.* A suferi e primul lucru, pe care trebuie să-l înveţe Emil şi acela de care va avea cea mai mare nevoie în viaţă. Puterea de a rezista răului fizic şi moral e condiţia sine qua non a libertăţii. Pentru a realiza această condiţie, se impune două măsuri: a) întărirea corpului, care numai fiind puternic se supune voinţei, iar dacă e slab, porunceşte sufletului şi-i răpeşte astfel libertatea. Emil va fi deprins cu oboseala, cu foamea, cu variaţiile de temperatură, cu loviturile etc., b) rezistenţa morală sau stăpânirea de sine, care constă în a stabili echilibru între voinţă şi putere. Un om, ale cărui facultăţi ar egala dorinţele, ar fi om absolut fericit. Slăbiciunea omenească e provocată de disproporţia dintre forţele şi cerinţele noastre. „Acela, a cărui forţă depăşeşte cerinţele, e puternic, fie el o insectă, un vierme; acela, ale cărui necesităţi întrec puterile, e slab, fie el un elefant, un leu, un erou, un zeu"[2]). Aci s'ar putea face deosebire între cerinţele naturale, reale, impuse de fiinţa noastră individuală, şi cerinţele artificiale, imaginate, datorite influenţei din afară. Natura nu ne impune necesităţi mai multe decât forţele ce avem: mediul social ne impune necesităţi noui, artificiale, fără a ne da şi forţele pentru satisfacerea lor. Cine se mulţumeşte

1) J. J. Rousseau. Op. cit. C. IV, par. 171.
2) Rousseau. Op. cit. cartea II.

să fie ceeace e și să facă ceeace poate, conform naturii sale, e fericit și liber; cine însă dorește să fie sau să pară a fi, altceva decât ce este și să facă mai mult decât poate realmente — comparându-se cu alții și dând frâu liber imaginației — nesocotește propria sa natură, cerințele sale firești și de aceea, este sclav, nefericit.

„Știți care este cel mai sigur mijloc să faceți nenorocit pe copilul vostru? *Să-l obișnuiți a dobândi tot*, căci dorințele sale se vor înmulți necontenit prin ușurința cu care le va putea împlini, și mai curând sau mai târziu, vei fi pus în neputință de a-l mulțumi, și acest refuz neobișnuit îi va pricinui mai mare necaz decât chiar lipsa lucrului, pe care-l dorește. Intâiu o să-ți ceară bastonul, pe urmă o să vrea ceasornicul, apoi pasărea care sboară, steaua, pe care o vede strălucind; va voi tot ce va vedea. Doar Dumnezeu să fii ca să-l poți mulțumi" [1]).

4. *Principiul interesului, intuiției și al activității.* Dela vârsta de 12 ani înainte, se produc, în evoluția sufletească a copilului, două fenomene importante pentru educație; *a)* copilul are mai multă forță, decât necesități, deci surplusul de energie poate servi la dobândirea cunoștințelor, căci *b)* intelectul e acum suficient desvoltat pentru acest scop.

Condițiile, în care trebuie să se facă educația intelectuală, sunt următoarele: *a)* vom lua ca punct de plecare curiozitatea naturală a lui Emil [2]). Lucrurile asupra cărora aceasta se va îndrepta, vor forma obiectul instrucțiunii. Deasemenea, vom avea în vedere, în primul rând, stimularea interesului pentru știință, nu cantitatea cunoștințelor; *b)* toate ideile primite de Emil trebuie să fie clare. Aduceți-vă

1) J. J. Rousseau. Op. cit. C. II, par. 43.
2) J. J. Rousseau, op. cit. C. III, par. 11.

totdeauna aminte că scopul meu nu este să învăţ pe copil lucruri multe, ci să fac să pătrundă în creerul său numai idei juste şi lămurite[1]).

In vederea clarităţii însă, se impune dobândirea cunoştinţelor pe cale intuitivă. „Daţi lui Emil lucruri, nu vorbe", zice Rousseau. Lumea, natura, trebuie să fie cartea elevului: o lecţie de astronomie poate fi pusă în legătură cu un frumos apus de soare; pentru a stabili legile naturale, începem prin a-i atrage atenţia asupra celor mai simple fenomene din natură; la geografie voiu porni dela mediul imediat înconjurător, casa părintească şi locurile înconjurătoare, apoi satul sau oraşul etc. Nu trebuie să dăm elevului niciun fel de lecţie pur verbală; el nu va primi lecţii decât din experienţă. Pentru ca, pe de o parte să stabilim o strânsă legătură între ştiinţă şi viaţă, pe de alta, să-l deprindem pe elev cu activitatea — căci numai fiind capabil a-şi dobândi prin propria lui forţă şi muncă ceeace-i trebuie, va fi bine pregătit pentru lupta vieţii, — îl vom lăsa pe el să rezolve chestiunile, ce i-a impus curiozitatea, să caute şi să găsească el adevărul, să-şi făurească el instrumentele, de care are nevoie. Emil nu va învăţa nimic din gura educatorului, ci va învăţa totul prin el însuşi, iar lecţiile vor consta mai mult în acţiuni decât în vorbe. Dacă are nevoie de o hartă la geografie sau de un aparat la fizică, nu i le vom prezenta, ci le va face cu ajutorul educatorului. „Vreau să ne fabricăm singuri maşinile şi vreau să fac întâiu experienţa şi pe urmă să-mi pregătesc instrumentul; mai mult, vreau, după ce am văzut experienţa ca din întâmplare, să inventăm încet, încet, instrumentul, cu care s'o verificăm. Mai bine să fie instrumentele mai puţin perfecte şi să avem idei mai lămurite de ce trebuie să fie şi de operaţiile, la care

1) J. J. Rousseau, op. cit. C. III, par. 42.

avem să ne slujim cu ele. Pentru prima mea lecțiune de statică, nu caut nicio balanță, ci pun un baston pe spatele unui scaun, îl așez în echilibru și măsor lungimea celor două părți, atârn de o parte și de alta diferite greutăți, când deopotrivă, când neegale și, trăgându-le într'o parte sau în alta după cât trebuie, constat că echilibrul rezultă dintr'o potrivire între mărimea greutății și lungimea pârghiei. Astfel, micul meu fizician va fi în stare să rectifice o balanță, înainte de a fi văzut vreuna" [1]).

Tot în vederea deprinderii de a fi activ, e provocat Emil să învețe o meserie. Această activitate practică servește în acelaș timp și ca o măsură preventivă contra disprețului, pe care-l manifestă clasa de sus pentru munca manuală și pentru clasa, care o reprezintă. „Nu țin atât să înveți o meserie ca să știi o meserie, ci ca să învingi prejudecățile, care disprețuiesc meseriile".

5. *Principiul respectării drepturilor copilului.*— Epoca copilăriei nu trebuie considerată ca o simplă fază de pregătire, de tranziție, fără valoare proprie. Copilul nu trebuie considerat ca mijloc, ci ca scop. Nu e permis să denaturăm viața lui actuală în vederea vreunei eventuale fericiri viitoare; nu e admisibil să vedem în copil numai pe viitorul adult, ci în primul rând pe copil ca atare. Fiți umani față de toate vârstele, zice Rousseau. „Părinți, știți voi momentul în care moartea va aștepta pe copiii voștri? Faceți așa ca în orice moment i-ar chema Dumnezeu la sine, să nu moară, fără a fi gustat viața". Iubiți copilăria, ocrotiți-i jocurile, plăcerile, drăgăstoasele ei porniri. De ce vreți să lipsiți pe acești mici nevinovați de folosința unui timp așa de scurt, care fuge, și de folosința unui bun așa de prețios, pe care n'ar avea cum să-l întrebuințeze rău? De ce vroiți să umpleți de amă-

1) J. J. Rousseau op. cit. C. III, par. 53.

răciune și de durere anii aceștia, cei dintâi, care se scurg așa de repede și care nu se mai întorc nici pentru ei, cum nu se mai întorc nici pentru voi?[1]).

Aceste principii generale, pe care le putem extrage din primele trei cărți ale scrierii „Emile", trebuie să ne lumineze calea — după Rousseau — în educația copilului până la vârsta de 15 ani. De aci înainte, dat fiind gradul de desvoltare sufletească, la care a ajuns elevul, e posibilă educația morală și religioasă directă.

IV. Principiile lui Rousseau asupra educației morale și religioase.

Acum, la vârsta de 15 ani, se deșteaptă și pasiunile. E timpul când Emil trebuie introdus în lumea morală, nu indirect, ca până acum, ci *direct*. Sentimentelor morale și religioase, precum și noțiunilor de bine și de rău, de datorie morală, de Dumnezeu — care până acum erau excluse din cadrul activității pedagogice, după cum am vazut — li se acordă o deosebită importanță.

1. Prima și cea mai însemnată preocupare a educatorului, în această epocă, va trebui să fie educația sentimentelor. In cartea a IV-a din „Emile", găsim o adevărată psihologie a vieții afective. Pasiunile naturale (termenul favorit al lui Rousseau) sunt considerate ca instrumente ale conservării și libertății noastre. Ar fi o întreprindere zadarnică și ridicolă să voim a le distruge; ar însemna să contrariem natura și să reformăm opera lui Dumnezeu. Dar nu toate pasiunile sunt naturale. Izvorul e desigur natural, dar mii de pâraie străine l-au mărit; a devenit un fluviu mare, care crește necontenit și în care deabia am putea găsi câteva picături din

1) J. J. Rousseau. Op. cit. C. II par. 10—11.

prima apă. Asemenea pasiuni, care nu ne sunt dictate de natura noastră, ci ne sunt inspirate de mediul social degenerat, sunt cele ce ne subjugă și ne distrug, nu cele naturale. Izvorul tuturor pasiunilor, e iubirea de sine; toate celelalte pot fi considerate ca modificări ale acesteia ,și în acest sens toate pasiunile ar fi naturale.

„Izvorul pasiunilor noastre — spune Rousseau — originea și începutul tuturor celorlalte, singura pasiune, care se naște cu omul și nu-l părăsește până la moarte, este *iubirea de sine;* este o pasiune primitivă, înnăscută, mai veche decât oricare alta și toate celelalte sunt, într'o privință, numai modificări ale ei" [1]).

Cele mai multe modificări însă, fiind produse de cauze străine naturii noastre, se îndreaptă adesea contra sentimentului fundamental și ne pun astfel în contradicție cu noi înșine.

Iubirea de sine nu cere pentru eul nostru decât satisfacerea necesităților naturale și nu atinge întru nimic interesele altora; spre deosebire de amorul propriu, care — rezultând dintr'o exagerare a propriei noastre valori în comparație cu valoarea altora — ne pune în conflict cu semenii noștri și face să se producă o sumă de sentimente josnice, distrugătoare ca: invidia, ura, gelozia etc.

Ceeace e caracteristic iubirii de sine, și o face să fie izvorul natural al tuturor sentimentelor bune, e forța abundentă, care — neputând fi toată consumată de necesitățile naturale individuale și grație apropierii sufletești, ce există între noi și semenii noștri — se revarsă și asupra altora. Intensitatea mare a sentimentului individual, tinzând spre expansiune, face pe individ să se identifice cu ființe de aceeași natură. „La force d'une âme

1) J. J. Rousseau, op. cit. C. IV, par. 10.

expansive m'identifie avec mon semblable". Așa dar, mila nu e decât o formă specială a amorului de sine; bunătatea o consecință a forței sentimentelor prea mari; iubirea aproapelui e consecința naturală a iubirii de sine.

Dacă însă relațiile cu mediul social devin din ce în ce mai numeroase, și aceasta se întâmplă înainte ca spiritul individului să fi fost suficient pregătit, pentru a le aprecia just și a rezista tentațiilor rele, se produce o sumă de necesități artificiale. Tendința de a ne compara cu alții, sprijinită de imaginație, provoacă speranțe și dorințe noui, cu timpul necesități noui. Și atunci, pe de o parte, acea forță afectivă naturală e absorbită toată de eul nostru, pe de altă parte, iubirea de sine se transformă în amor propriu. Deci, acel surplus de forță afectivă, care în condiții naturale producea sentimente altruiste, în condiții artificiale va produce sentimente egoiste.

Prin urmare, pentru a pune ordine în viața afectivă a copilului, trebuie să evităm acele modificări artificiale. Izbucnirea pasiunilor se poate produce în două moduri: sau natura (sensibilitatea naturală) dă impulsul și provoacă eventual și imaginația, sau imaginația — nutrită de influența unui mediu rău — forțează natura, înainte ca aceasta să fi ajuns la gradul de desvoltare necesar. In primul caz, pasiunile se produc în mod natural, în al doilea caz, în mod artificial.

Odată ce sensibilitatea își manifestă însă în mod natural drepturile, cum vom îndruma-o pe calea cea bună, ce direcție îi vom da? Vom îndrepta acea forță afectivă, care tinde spre expansiune, asupra celor ce au nevoie de ea — de ajutorul nostru — nu asupra acelora, care, prin faptul că nu simt această nevoie, ne-ar respinge sau ne-ar primi cu indiferență, provocând astfel invidie, în loc de iubire. Suferința altora ne garantează mai mult afec-

țiunea lor. Aspectul fericirii altora ne atâță — prin comparație — amorul propriu (în primul rând invidia); aspectul suferinței însă produce sentimentul de milă. Astfel ajunge Rousseau la concluzia că trebuie să-i prezentăm lui Emil tabloul omenirii suferinde. Și nu ne vom mărgini la o simplă descriere a suferințelor omenești, ci i le vom expune, în marginile posibile, pe cale intuitivă, conducându-l prin spitale, închisori etc.

Iar pentru ca impresiunea să fie mai puternică, îl vom face să înțeleagă că, datorită pericolelor, la care orice om e continuu expus în viață, nimeni nu e scutit în mod sigur și pentru totdeauna de suferințe.

Dar, prin faptul că-i oferim spectacolul mizeriei și al suferinței, nu turburăm oare viața copilului, ceeace ar veni în contradicție cu principiul respectării drepturilor sale la viață? Nu, ne-ar răspunde Rousseau, căci Emil are, pe de o parte, plăcerea milei, ce simte față de suferințele altora, pe de altă parte, plăcerea provocată de ideia de a fi el scutit de acele suferințe. El simte acea forță abundentă, care ne face să extindem asupra altora activitatea inutilă a eului nostru. Incearcă o plăcere morală și are conștiința puterii sale.

Un alt tânăr însă, care ar fi purtat numai pe la oameni mari, bogați și ar trăi în continuă distracție, credeți că s'ar bucura? Din contră, zice Rousseau, eu cred că ar suferi. O mare parte din bunurile, ce vede înaintea lui, dispar după o clipă; ele parcă i se arată numai pentru a-l face să regrete că nu le posedă: palatul frumos, costumele elegante, succesele rivalilor săi etc.

„Tout ce qui le flatte le tente; tout ce que d'au-
„tres ont, il voudrait l'avoir: il convoite tout, il
„porte envie à tout le monde, il voudrait dominer
„partout; la vanité le ronge, l'ardeur des désirs
„effrénés enflamme son jeune coeur; la jalousie

„et la haine y naissent avec eux; toutes les passions „dévorantes y prennent à la fois leur essor" [1]).

2. Studiul istoriei aduce un bun serviciu educației morale, din două puncte de vedere: *a)* Emil vede aci oamenii lucrând, le cercetează faptele și astfel îi poate mai bine cunoaște, decât în societate, unde vorbesc mult și își maschează acțiunile: „Ca să cunoști pe oameni, trebuie să-i vezi la lucru. In lume îi auzi vorbind: își dau pe față discursurile, dar își ascund acțiunile; în istorie acestea le sunt desvăluite și-i judeci după fapte. Chiar cuvintele lor te ajută ca să-i apreciezi, căci, comparând ce fac cu ce zic, vezi deodată *ce sunt* și ce vor *să pară;* cu cât se prefac mai bine, cu atâta se dau mai bine de gol" [2]).

b) Istoria îi arată pe oameni la distanță mare, ceeace evită o apreciere nedreaptă. „Prin ea (istoria) îi va privi ca simplu spectator, fără interes și fără patimă, ca un judecător, nu ca un complice, nici ca un acuzator" [3]).

Rousseau recomandă în special pe Plutarh. In epoca aceasta admite și citirea fabulelor, care ne fac atenți asupra greșelilor noastre în mod indirect. „Vremea greșelilor este vremea fabulelor: cercetând pe vinovat sub o mască străină, îl instruiești fără să-l ofensezi. Atunci înțelege că apologul nu este o minciună, căci își aplică sieși adevărul ce rezultă dintr'însul" [4]).

3. Educația religioasă: In „Profession de foi du Vicaire Savoyard" ne arată în ce sens trebuie făcută cultura religioasă a lui Emil.

a) Dogma religioasă se bazează pe revelație; Dumnezeu a vorbit — exclamă Rousseau — dar către cine? De ce n'am auzit nimic? A însărcinat pe

1) Rousseau, Emile. Cartea IV.
2) J. J. Rousseau, op. cit. c. IV par. 104.
3) J. J. Rousseau, op. cit. c. IV par. 103.
4) J. J. Rousseau, op. cit. c. IV par. 139.

Scanned with OKEN Scanner

alți oameni să ne transmită cuvintele sale și s'a manifestat prin minuni? Dar unde găsim acele cuvinte și istorisirea minunilor? In cărți. Și cărțile cine le-a scris? Tot oameni, iarăși mărturii omenești. Atâția oameni între mine și Dumnezeu! Dar mai bine decât toate aceste mărturii, pe care nu le putem controla, îmi dovedesc rațiunea mea și ordinea inalterabilă a naturii, existența spiritului divin, însă tot acestea ne conving de imposibilitatea logică a minunilor, căci dacă ordinea în natură, legile universale sunt opera lui Dumnezeu, El s'ar contrazice pe Sine Insuși făcând minuni, adică suspendând acele legi. E posibil însă ca noi, necunoscând toate legile, după care se petrec fenomenele în natură, să considerăm drept minuni toate fenomenele care nu corespund niciunei legi cunoscute de noi. Pe măsură ce știința progresează, descoperim legi noui, care ne lămuresc fenomene inexplicabile altă dată.

Educația religioasă va trebui să aibă la bază concepția filosofică dualistă, finalistă și deistă pe care am expus-o mai sus.

In modul acesta, religia confesională, bazată pe revelația divină și tradiție — e înlocuită în „Emil" printr'o religie naturală, bazată pe considerații filosofice.

4. Astfel pregătit, din punct de vedere intelectual, moral și religios, Emil poate pătrunde în societate, ale cărei rele nu-l vor putea ispiti pe el, amicul naturii și al oamenilor mari ai istoriei. De altfel un bun sprijin în lupta contra atmosferei viciate a orașului va fi și iubirea ce nutrește Emil pentru Sofia, aleasa inimei lui și a rațiunii educatorului. După logodnă, Emil pleacă pentru câtăva vreme în țări străine, pentruca prin proprie experiență — deci tot pe cale intuitivă — să cunoască lumea și oamenii și să învețe limbi străine. După ce își termină călătoria, se căsătorește cu Sofia.

Scanned with OKEN Scanner

La naşterea primului copil, — dat fiind că Emil ştie din experienţă proprie cum trebuie făcută educaţia — se întronează sistemul de educaţie familiară.

V. Filantropinismul.

1. *Influenţa pedagogiei lui Rousseau.*— Pedagogia lui Rousseau a exercitat o influenţă mult mai mică în Franţa, decât în Germania, unde concepţia lui e reprezentată în teorie şi practică printr'un important curent pedagogic: filantropinismul.

Intemeietorul şcoalei filantropiniste este *Johann Bernard Basedow* [1]). Acesta a publicat în 1768 un apel către „prietenii şi oamenii avuţi", în care tratează despre şcoală şi influenţele ei pentru binele public şi promite o reformă şcolară — pe baza unor principii asemănătoare cu ale lui Rousseau — precum şi publicarea unei enciclopedii pedagogice.

Datorită acestui apel, Basedow reuşeşte să adune o sumă de bani suficientă pentru a înfiinţa în Dessau institutul său „Philantropinum". Aci începe el, împreună cu câţiva colaboratori, să aplice principiile lui Rousseau.

Nu ne vom referi la amănuntele de organizare ale acestei instituţii, ci vom încerca să fixăm caracterele generale ale pedagogiei filantropiniste.

2. *Caracterele filantropinismului.*— Un prim ca-

---

1) *J. Basedow* s'a născut în anul 1723 la Hamburg. A făcut serioase studii teologice la Leipzig. Activitatea pedagogică şi-a început-o în Danemarca. In anul 1771 vine la Dessau, chemat fiind de principele Leopold Frederic Francois, pentru a colabora la organizarea învăţământului. Infiinţează institutul Philantropinum unde pe lângă educarea copiilor între 6 şi 18 ani se urmărea şi pregătirea viitorilor profesori. Deşi şcoala se bucura de mult succes, Basedow părăseşte direcţia în urma numeroaselor certuri avute cu colaboratorii. Moare în 1790. Opera fundamentală a lui Basedow este: Elementarbuch 4 vol.

Scanned with OKEN Scanner

racter al pedagogiei filantropiniste e: a) *lupta contra învățământului religios dogmatic.*

Filantropiniștii erau adepții religiei naturale, neconfesionale sau, am putea zice, interconfesionale. Am întrebuințat termenul de interconfesional, spre a arăta influența, pe care cerințele sociale o exercitau asupra concepției teoretice.

In adevăr, Rousseau putea să ceară o filosofie naturală, cu excluderea religiei confesionale, întrucât el nu trece la aplicarea în practică a teoriilor sale. Basedow însă, care conducea o școală, ai cărei elevi aparțineau diverselor confesiuni creștine, nu putea impune în mod exclusivist — disprețuind realitățile — o religiune pur naturală, ci ajunge la un compromis, în sensul că în școală, învățământul religios avea un caracter general, filosofic. Părinții puteau însă completa cultura religioasă a copiilor printr'o educație confesională. Așa dar învățământul religios din școală reprezenta baza comună pentru diversele confesiuni; de aceea l-am denumit interconfesional. In programul lui Basedow din 1776, care arăta scopul și planul întreprinderii sale școlare, găsim printre altele, următoarele lămuriri referitoare la religia interconfesională: „Pentru religia părintească a fiecărui copil, îngrijește preoțimea locului. In Philantropinum se va vorbi numai de Dumnezeu, creiatorul, păstrătorul și stăpânitorul lumii. Nicio vorbă și nicio faptă nu se vor produce, care să nu fie aprobate de oricare credincios, fie el creștin, evreu, mahomedan sau deist".

Este interesant faptul că o concepție asemănătoare, referitoare la învățământul religios, găsim în epoca „Reformei". Când ne-am ocupat de factorii esențiali, care au determinat mișcarea pedagogică modernă, am menționat și factorul religios și am văzut că, precum găsim în literatură și filosofie manifestarea unei tendințe de liberare a spiritului

Scanned with OKEN Scanner

omenesc din cătușele tradiției, găsim o asemenea manifestare și în domeniul religios, la „Reformă". Aceasta, spre deosebire de concepția religioasă medievală, cerea eliberarea conștiinței individuale din cătușele diferitelor dogme și forme bisericești.

La „reformiști" rămânea însă, alături de conștiința individuală, care trebuie să ia contact direct cu Divinitatea, biblia. Mai rămânea de făcut un singur pas: acela de a înlătura și biblia, care s'ar putea interpune între conștiința individuală și Divinitate. Nu trebuie să rămână — după concepția lui Rousseau și în mare parte a filantropiniștilor— decât conștiința și natura noastră spre a ajunge la Divinitate.

b) *Învățământul bazat pe plăcere și lipsă de efort.* — Un al doilea principiu fundamental al filantropiniștilor, care rezultă din exagerarea în practică a principiului libertății și educației negative din pedagogia lui Rousseau, este *bazarea învățământului pe plăcere și înlăturarea efortului.*

Nu se cerea elevului sforțări pentru efectuarea lucrărilor școlare, nici constrângerea prin pedepse; în schimb se făcea un abuz cu recompensele. Astfel, spre ex., în loc să fi pedepsit pe un elev, pentru faptul că nu a executat în totul dispozițiile educatorului sau anumite lucrări școlare, îl recompensa, că a executat cât de puțin din ceeace i s'a cerut. Mijloacele de recompensă apelau de cele mai multe ori la sentimentele inferioare, adică la plăcerea senzorială (li se da elevilor prăjituri, fructe, jucării, decorații etc.). Exagerarea acestei concepții hedoniste și utilitariste ducea uneori în școala lui Basedow la manifestări ridicole.

Cu ocazia unui examen public, la care Basedow invitase pe toți binefăcătorii instituției, spre a-i convinge „de visu" de progresele făcute în școala lui, vedem aplicarea exagerată a principiului, după care orice efort trebuie înlăturat și toate capriciile copiilor trebuiesc respectate.

Natural că exagerările se datoresc în parte și spiritului de reclamă al lui Basedow, care-l determină să caute efectul, cu orice preț, chiar atunci când este vorba de studii, care nu au nici o legătură cu jocul.

Iată, spre exemplu, câteva date asupra examenului de limba latină. Profesorul de limba latină comanda ceva elevilor în latinește și ei trebuiau să execute. Spre exemplu le spunea *„claudite oculos"* și atunci toți elevii închideau ochii, sau profesorul se ascundea în dosul tablei și scria acolo un cuvânt, spre ex.: *„caput"*, pe care elevii nu-l vedeau.

El le spunea elevilor: am scris un cuvânt, care reprezintă un organ al corpului nostru. Ghiciți care este? Și atunci elevii aveau ocazia să numească în latinește diversele organe, până ce ghiceau pe cel scris de profesor în dosul tablei. Celui care ghicea, i se oferea drept recompensă o prăjitură.

Un al treilea fapt, care trecea de limitele simplei exagerări și apropia de ridicol, este următorul:

Profesorul numea diferite animale — *„ursus"*, *„canis"* etc. — și la auzul fiecărui nume, elevii erau obligați să răspundă prin imitarea vocii animalului numit. Numea profesorul pe urs, elevii mormăiau ca ursul; numea pe câine, ei lătrau, numea pe pisică, miorlăiau etc. Se întâmpla însă foarte adesea, ca unul dintre școlari, neînțelegând exact cuvântul latinesc, să răspundă lătrând când profesorul numise pisica, sau miorlăind când numise câinele, în timp ce colegii lui, ce înțeleseseră cuvintele, procedau invers. Astfel lecția se transforma într'o hărmălaie nemaipomenită, care nu putea fi prielnică nici pentru realizarea scopurilor instrucțiunii, nici pentru disciplină. In fine, un ultim exemplu din numeroasele exagerări ale faimosului examen. Profesorul întreba pe elevi: ce vreți să vă desemnez? Elevii își manifestau preferințele în limba latină, cerând să li se desemneze spre exemplu un animal:

„leonem". Atunci profesorul începea să facă un cap de leu, pe care-l termina cu un cioc, în loc de bot. Elevii răspundeau: *„non est leo"*. Profesorul întreba: dece? iar ei răspundeau: *„quia habet rostrum" „leones non habent rostrum"*. Așa se învăța latinește în școala lui Basedow, conform principiului, că orice lecție trebuie să fie ușoară, plăcută, lipsită de eforturi, într'un cuvânt să pară copiilor un joc.

Sistemul acesta de a apela la satisfacerea motivelor egoiste și a capriciilor elevilor, spre a obține rezultate imediate, se aplica și în domeniul disciplinei morale. Basedow se plângea contra sistemului de pedepse aspre din școalele timpului, dar exagera în direcția opusă, când, spre a convinge pe elevi să lucreze, înlocuia pedepsele prin prăjituri și fructe, permitea copiilor să se legene pe cai în timpul lecției, îi scutea de a memoriza, căci aceasta ar fi constituit un efort și îi ambiționa cu tot felul de premii, daruri și decorații.

Preocuparea continuă a lui Basedow de a evita copiilor efortul, îl determina să ia și unele măsuri bune. Astfel, el cerea ca locul cărților să-l ia pe cât posibil natura, în mijlocul căreia elevul observa, descoperea, înțelegea multe lucruri, *prin propria lui experiență și activitate*.

Iată deci principiul intuiției în natură, al interesului și al activității spontane din pedagogia lui Rousseau, aplicat în școală. Cu toate acestea, principiul pedagogiei filantropiniste, de a apela continuu la buna dispoziție a elevului și de a evita orice constrângere, este fără îndoială periculos, pentru instrucțiune și educația morală și eronat din punct de vedere psihologic.

In ce privește instrucțiunea, e sigur că nu putem ajunge la o cultură științifică, serioasă, fără eforturi. Putem cu ușurință și în mod plăcut să adunăm elemente de cunoștințe răslețe, prin contactul

direct cu lucrurile și fenomenele atât de variate din natură, dar, sinteza acestor elemente nu se poate face decât printr'un efort al intelectului.

Prin urmare, suntem de acord că adunarea materialului pe baza experienței trebuie să se facă pe cât posibil în mod liber și fără sforțări prea mari, dar, odată materialul adunat, el trebuie să fie prelucrat, și această operație a inteligenței nu este însă posibilă fără o adâncă concentrare, deci, fără efort.

Referitor la educația morală, consecințele sunt și mai grave, întrucât pentru pregătirea terenului psihic, favorabil voinței morale, nimic nu e mai necesar decât deprinderea cu supunerea, și aceasta chiar cu sacrificiul capriciilor de moment.

Numai cine s'a deprins a se supune altora, va fi în stare mai târziu să se supună propriei sale conștiințe, adică va fi capabil să subordoneze cerințele atât de variate și de capricioase ale simțurilor, valorilor morale.

Cum, la început, copilul nu posedă încă asemenea valori morale, acestea sunt reprezentate prin persoana educatorului. Iată de ce elevul trebuie să se supună voinței acestuia. Astfel trebuie înțeleasă și frumoasa maximă a lui Goethe: „Nur das Gesetz kann uns Freiheit geben" (Numai supunerea față de lege ne dă libertatea).

In fine, din punct de vedere psihologic, este eronată afirmarea că, lăsând pe elev în voia dispozițiunilor capricioase ale momentului, e mai liber decât în cazul când face eforturi.

Intr'adevăr, lăsând pe elev în voia capriciului momentan, deși în aparență e liber, îl subordonăm obiectului, căci e continuu determinat de impresiile, pe care obiectele diferite le fac asupra lui. (Copiii în fața diverselor jucării). Dacă, în loc de aceasta, îi cerem un *efort,* făcând apel la *elementul eroic* al conștiinței lui — prin convingere — și ambiți-

nându-l să realizeze un *scop*, punem în mișcare personalitatea lui, subordonăm obiectul subiectului (adică interesului superior dictat de conștiință).

Spre exemplu, propunem elevului rezolvirea unei probleme mai grele, arătându-i încredere în puterea lui de a soluționa (apel la elementul eroic[1]). El se ambiționează s'o rezolve și din acest imbold al conștiinței sale, pornește o activitate intensă bazată pe efort (dar nu forțată din afară).

Dacă-l lăsăm în mijlocul a o sumă de obiecte, va trece dela unul la altul, — după impresia momentului — va fi deci determinat de obiecte.

c) *Utilitarismul.*— Al treilea principiu caracteristic al pedagogiei filantropiniste este *utilitarismul, atât în educația morală, cât și în cea intelectuală.*

Utilitarismul filantropiniștilor își găsește originea, nu numai în atmosfera culturală a timpului, ci și în propria lor concepție morală, după care virtutea este recomandată, întrucât face posibilă fericirea.

Prin urmare, virtutea este numai un mijloc pentru a realiza fericirea, care devine astfel scop. Găsim aci o concepție morală diametralmente opusă celei de mai târziu a lui Kant, care consideră virtutea ca scop. Și atunci, ne explicăm pentru ce în domeniul pedagogiei filantropiniste fiecare faptă bună, precum și fiecare răspuns bun, erau urmate de o recompensă.

Concepția utilitară influențează nu numai metodele de învățământ și educație morală, ci și programul de învățământ. Astfel se dă o atenție deosebită științelor pozitive, matematicilor, limbilor moderne. E drept că Basedow nu neglijează nici limba latină, care nu prezintă importanță pentru viața practică. Totuși, motivul, pentru care era in-

---

1) Vezi *Educația morală în școala românească; Psihanaliză și Educație; Pedagogia Generală*, Ed. IV-a.

trodusă limba latină, rămâne utilitarist, pentrucă în fond, Basedow este un adversar al limbilor clasice. Intr'adevăr, iată propriile lui cuvinte în această privință: „O, voi limbi vechi și străine, voi spirite chinuitoare ale tinerimii, voi linguşitori ai necugetătorilor dotați cu memorie și răbdare, când va fi posibil să purtăm numele de om bine educat, raționat și învățat, fără a fi fost corupți întâiu de educație și apoi de linguşeala voastră?"

d) *Umanitarismul.* — Un ultim caracter al pedagogiei filantropiniștilor este *umanitarismul,* fapt care a făcut pe unii să-i acuze că ar fi adversarii naționalismului în educație.

Intr'adevăr, națiunea este pe de o parte o comunitate ale cărei interese sunt adeseori opuse intereselor individuale, ale celor care alcătuiesc comunitatea, pe de altă parte un fragment din omenire, ale cărui interese speciale nu pot fi identificate cu interesele generale ale omenirii, chiar dacă ne-am gândi numai la omenirea cultă, civilizată. De aceea vom găsi adversari ai naționalismului, atât printre reprezentanții curentului individualist, cât și printre reprezentanții curentului universalist (cu titlu de umanitarism sau de cosmopolitism). Mai ales aceștia din urmă atacă naționalismul, cerând dacă nu o educație pronunțat antinațională, cel puțin una indiferentă din punct de vedere național. Ca exemple putem cita:

a) *Stoicii,* care ziceau că oamenii sunt egali în fața rațiunii — fiindcă toți se aseamănă între ei, au aceeași origină și aceeași menire, sunt supuși acelorași legi, sunt cetățenii aceluiași stat — și această egalitate le dă la toți — chiar și sclavilor și dușmanilor dreptul la bună voință și respect din partea tuturor.

b) *Pedagogii catolici* (în special jesuiții). După cum aceeași limbă (cea latină) și aceleași ceremonii sunt valabile pentru toate bisericile catolice, tot

astfel şi educaţia tinerimii catolice va urmări la toate naţiunile acelaş scop, prin aceleaşi mijloace, în acelaş spirit.

c) *Pedagogia neoumanistă*, care tinde la o regenerare a spiritului modern prin mijlocul culturii clasice vechi, căci numai la cei vechi — ziceau ei — găsim întrupată umanitatea desăvârşită, adică desvoltarea şi manifestarea tuturor elementelor care alcătuiesc fiinţa omenească, astfel încât să formeze un tot armonic. Aşa dar spiritul grec şi roman trebuie să primeze asupra sufletului naţional, în interesul umanităţii.

La filantropinişti găsim un umanitarism, care nu exclude naţionalismul. Se pune atunci întrebarea: pot aceste două noţiuni — naţionalism şi umanitarism — să se împace?

Dacă cercetăm cele două raporturi de opoziţie, pe de o parte cel dintre *naţionalism* şi *individualism, pe de altă parte cel dintre naţionalism şi umanitarism* — vedem că primul poate fi uşor înlăturat: *a)* pentru că ceeace individualismul cere pentru fiecare individ în parte, cere — cu acelaş drept — naţionalismul pentru fiecare naţiune în parte; *b)* întrucât elementele, care alcătuiesc fondul sufletesc naţional sunt comune tuturor indivizilor unei naţiuni, constituind sufletul ancestral, ele nu vor subjuga elementele speciale individuale.

Mai greu de înlăturat ar părea a doua opoziţie: naţionalism-umanitarism.

De fapt însă ele se pot sprijini şi trebuie să se sprijine reciproc: Umanitarismul cosmopolit,—deci fără naţionalism, — e lipsit de o bază psihică reală şi durabilă, căci umanitarismul în manifestarea sa concretă ia diferite forme, după individualitatea psihică a poporului, care îl întrupează. Orice formă străină, pe care eventual i-am impune-o unei naţiuni, deşi ar avea o existenţă concretă, îi va părea acesteia artificială, forţată; iar o formă generală,

valabilă la toate popoarele, ar fi un ideal lipsit de viață, un produs al abstracțiunii, rezultat din compararea diverselor forme reale, sau extras în mod deductiv, pe calea speculației filosofice.

Așa dar, trebuie să ajungem la o apropiere între noțiunea de umanitarism și aceea de naționalism, înlăturând-o pe cea de cosmopolitism. Legând astfel între ele primele două noțiuni, ajungem la umanitarismul național, care găsește ușor legătura și cu individualismul, căci individul, în baza sufletului ancestral, va găsi mai apropiată forma de umanitarism adecvată poporului său, decât o formă străină de el.

Cu aceste considerațiuni, am dat caracterele cele mai importante ale filantropiniștilor.

3. *Reprezentanți ai filantropinismului.*— Filantropiniști mai însemnați, în afară de *Basedow*, menționăm pe următorii: *Salzmann* (1774—1811) fondatorul faimoasei școale din Schnepfenthal și autorul celor mai răspândite scrieri pedagogice filantropiniste:

1. Krebsbüchlein (cărticica racului[1]) oder Anweisung zu einer unvernünftigen Kindererererziehung. (Povățuitor pentru a crește rău pe copii).

2. Konrad Kiefer. Anleitung zur vernünftigen Erziehung der Kinder.

3. Ameisenbüchlein (cărticica furnicilor) oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung des Erziehers. (Povățuitor pentru buna creștere a educatorului).

Salzmann după ce a lucrat câțiva ani la Dessau, din cauza certurilor și a dezordinii din institut, pleacă și înființează la Schnepfenthal o școală pe porțile căreia sapă inițialele: D. D. H. (Denken,

1) Lucrările sunt traduse în românește de P. Gârboviceanu. Editura Casei Școalelor.

Dulden, Handeln)[1]). Aci, are printre colaboratori pe Guts-Muths, creiatorul învățământului gimnasticei și jocurilor în Germania.

Activitatea desfășurată în școala dela Schnepfenthal se bucură de o deosebită prețuire din partea contemporanilor și este cea mai serioasă realizare filantropinistă.

In această școală se acorda deosebită importanță educației fizice și muncii manuale. Copiii, pe lângă patinaj, plimbări, înnot, se ocupau și cu diverse lucrări gospodărești ca: albinăritul, creșterea iepurilor, ș. a. m. d., lucru ce contribuia nu numai la o bună desvoltare fizică dar și morală. Principiul lui Rousseau ca elevul să învețe o meserie și să lucreze în natură, își găsește o serioasă aplicare în școala lui Salzmann.

Educația morală se bucură de o deosebită atenție în școala lui Salzmann. Sistemul pedepselor și recompenselor din școala lui Basedow nu mai este aplicat. Exemplul și pedeapsa naturală, mijloace recomandate de Rousseau, sunt însă aplicate cu deosebită grijă.

Programa de învățământ utilizată la Schnepfenthal este aceeași ca și la Dessau.

In ce privește metoda se acordă o deosebită importanță intuiției. Nu se admitea înlocuirea lucrului real cu ilustrații și cărți. Cartea și condeiul nu pot satisface necesitatea de activitate a copilului. La țară, în plină natură, poate învăța multe lucruri și-și poate utiliza bine forțele sale. Cărțile erau admise numai pentru studiul limbilor străine. Cunoștințele învățate în natură erau consemnate într'un jurnal special. Avem, așa dar, deaface cu o metodă activă bazată pe intuiție, pe contactul direct cu natura.

---

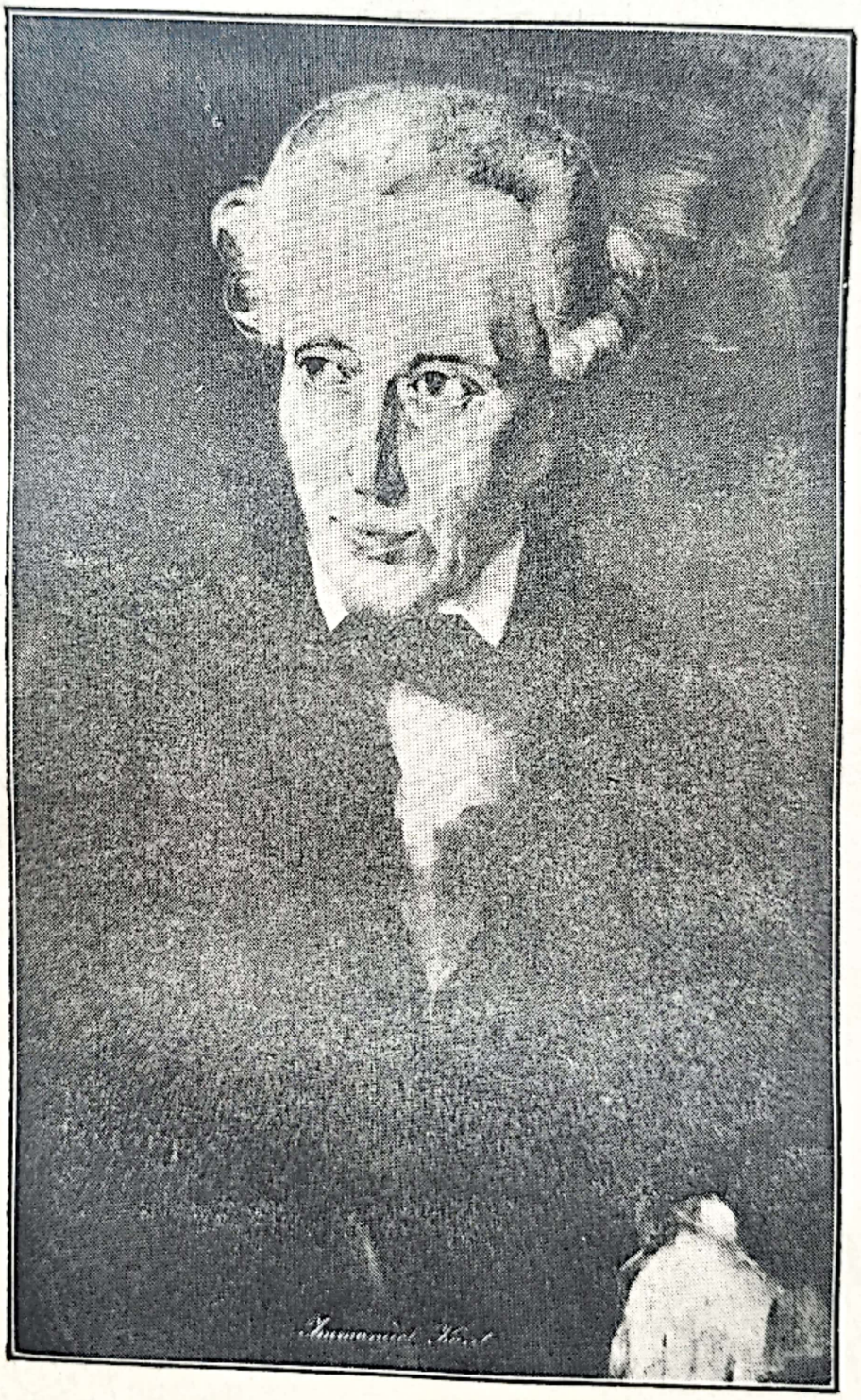
1) Gândire, Răbdare. Activare.

Ioachim Heinrich Campe (1746—1818), care a acordat o deosebită atenţie literaturii pentru copii, şi a lăsat ca operă principală „Allgemeine Revision des gesamten Schul-und Erziehungswesens; *Ernst Cristian Trapp* (1745—1818) unul din cei mai de seamă reprezentanţi teoreticieni ai pedagogiei filantropiniste.

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA LUI I. KANT

Scanned with OKEN Scanner



I. Kant

Filosofia și Pedagogia lui I. Kant *)

I. Doctrina filosofică a lui Kant ca fundament al pedagogiei sale. — II. Scopul suprem al educației, după Kant, și mijloacele pentru a face pe elevi să se pătrundă de legea morală: 1) obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punctul de vedere al legii morale; 2) legea morală însăși ca centru al interesului și atenției elevilor; 3) explicarea legii morale și a rolului metafizic al ei. — III. Părerile lui Kant asupra educației negative și a disciplinei. — IV. Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale.

I. Doctrina filosofică a lui Kant ca fundament al pedagogiei sale.

Kant[1]) nu ne-a lăsat un sistem unitar de pedagogie. Teoriile pedagogice sunt răspândite în scrierile sale filosofice, în special în cele cu conținut moral. Cât privește notițele cursului de pedagogie al lui Kant, ordonate și publicate de *Rink* sub titlul „Ueber Pädagogik", ele, pe de o parte nefiind în armonie cu sistemul filosofic kantian, așa cum îl găsim expus în „Kritik der reinen Vernunft", „Kritik der praktischen Vernunft", „Metaphysik der Sitten" etc., pe de altă parte, existând contradicție chiar între diferitele principii conținute în acea scriere, neprezentând deci destulă garanție de autenticitate, ne vom referi foarte puțin la publicația

*) G. G. Antonescu și V. P. Nicolau — Antologie Pedagogică vol I.
1) *Immanuel Kant* a trăit între anii 1724–1804.

lui Rink. Vom căuta a pune în evidenţă acele principii de educaţie ale lui Kant, care sunt în armonie cu doctrina lui filosofică şi pe care le găsim în principalele sale scrieri filosofice.

E cunoscută în istoria filosofiei lupta dintre raţionalism şi empirism. *Raţionaliştii* — Descartes, Leibniz, Wolff etc. — susţin că raţiunea, facultate sufletească înnăscută, e izvorul cunoştinţei adevărate, că ea garantează valoarea generală şi necesară a cunoştinţelor. Cunoştinţele dobândite pe calea raţiunii pure sunt cele mai sigure. *Empiriştii* — Locke, Hume etc. — susţin că toate cunoştinţele ne vin din experienţă; fără aceasta sufletul ar rămâne fără conţinut, ca o foaie de hârtie nescrisă, ca o *„tabula rasa"*.

Această opoziţie caută s'o înlăture Kant, cercetând funcţiunea cunoştinţei însăşi, cercetare, de care depinde şi rezolvarea problemelor metafizice, etice, religioase. Problema cunoştinţei, faţă de pretenţiunile raţionalismului şi empirismului, e cuprinsă în următoarele trei chestiuni pe care caută Kant să le soluţioneze:

1. Ce e empiric şi ce e aprioric în cunoştinţa noastră, adică ce ne vine din experienţă şi ce derivă din înşişi funcţiunile noastre de cunoaştere?
2. Ce raport se stabileşte între funcţiunea aprioric şi datele empirice, pentru a se putea produce cunoştinţa.
3. Date fiind condiţiunile, ce determină producerea cunoştinţei, care sunt limitele sale?

La aceste întrebări, Kant aduce următoarele trei răspunsuri:

1. Tot ce posedă o valoare generală şi necesară este aprioric, şi, din contră, tot ce e particular şi accidental e de natură empirică. Sunt unele forme, care revin mereu în conştiinţa noastră, oricare ar fi fenomenele lumii externe sau interne. Spre ex., orice fenomen, fie fizic, fie sufletesc, trebuie să se

petreacă în timp; deci timpul e forma generală aprioricâ a intuiției noastre. De asemenea, și spațiul pentru lumea materială, pentrucă toate fenomenele fizice se petrec în spațiu .Tot așa noțiunile de realitate, de substanță, de cauzalitate sunt forme generale ale cugetării noastre, sunt elemente apriorice. Odată cu aceste forme generale, intervine obiectul percepțiilor noastre — calitatea senșațiilor noastre — care ne vine din afară; acesta e variabil și particular, deci empiric.

2. Răspunsul la a doua întrebare e următorul: elementul aprioric reprezintă forma, iar cel empiric reprezintă materia cunoștinței noastre; forma nu valorează nimic fără materie, nici această fără cea dintâi. Ce ar însemna într'adevăr tot materialul de sensații, dacă n'ar fi plasat în spațiu și timp și dacă nu i-am aplica formele logice? Intregul univers n'ar fi decât un haos. Mintea noastră, cu formele ei apriorice, este cea care introduce adevărata ordine în vârtejul de sensații.

Dar nici formele apriorice nu ar avea sens fără un material perceptiv. Ce ar reprezenta spațiul dacă nu ar cuprinde nimic în el sau timpul dacă nu s'ar petrece niciun fenomen sau cauzalitatea, dacă nepetrecându-se niciun fenomen nu am avea elementele constitutive ale raportului de cauzalitate. „Anschaungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschaungen sind leer" [1]).

3. Răspunsul la a treia întrebare derivă din celelalte două, în mod firesc. Dacă una din condițiunile, ce trebuiesc îndeplinite pentru a se produce cunoștința, este ca elementul rațional să fie totdeauna conexat cu cel empiric și, prin urmare, limitat de acesta din urmă, rezultă că în cunoașterea realității nu putem merge mai departe de limitele lu-

1) „Intuițiile fără noțiuni sunt oarbe, noțiunile fără intuiții sunt goale".

mii empirice. Această deosebire între formele generale și necesare, de o parte, și materialul empiric, de altă parte, se face și în domeniul moralei.

In domeniul voinței găsim, de o parte, materia, *obiectul voinței*, adică *ceeace voim*, de altă parte, *motivele actelor* noastre de voință, legea, forma, — *cum voim, sau pentruce voim*. De exemplu: vrem să ajutăm pe săraci, — aceasta e materia sau obiectul voinței. Care e acum motivul, forma, legea voinței noastre? Pentruca acțiunea să fie morală, motivul trebuie să fie exclusiv *legea morală*. După cum în domeniul cunoștinței, materialul empiric era subordonat formelor generale și necesare, tot așa și în domeniul voinței *morale* voliținile noastre trebuiesc subordonate legii morale, căci altfel își pierd caracterul moral.

Vedem dar că și în domeniul moral s'au pus și soluționat primele două chestiuni tratate la teoria cunoștinței.

In domeniul cunoștinței, ziceam că se stabilește o legătură între elementul aprioric, formal, și cel empiric, material. Această legătură se impune și aci în domeniul voinței morale.

Care e legea morală, pe care Kant o impune ca o formă necesară tuturor actelor de voință? El o formulează în felul acesta: *„Lucrează astfel încât norma acțiunii tale să poată deveni o lege a activității omenești în genere"*.

S'a zis că această lege ar avea un caracter pur formal, fără vreo valoare practică. Insă această obiecție nu e dreaptă, pentrucă prin mijlocul legii dată de Kant putem afla valoarea morală, nu numai a actelor importante, ci și a unor acțiuni mai puțin însemnate. De ex., vreau să știu dacă pot promite ceva, cu intenția de a nu-mi ține făgăduiala. Maxima acțiunii mele — în caz afirmativ — ar fi că-mi este permis a ieși dintr'o situație neplăcută printr'o promisiune intenționat nesinceră. Ei bine,

aș admite eu ca această normă particulară să devie lege generală pentru mine și semenii mei? Aș putea admite ca lege că „e permis oricui a face o promisiune mincinoasă, când se găsește într'o situație neplăcută, din care nu poate ieși pe altă cale?" Unii vor admite poate minciuna în cazul acela special (din motive egoiste), dar nimeni nu va admite minciuna ca lege generală. Aceasta nu o va face nici chiar din punct de vedere utilitarist, căci dacă toți ar minți nu ar mai profita nimeni de minciună, și aceasta și-ar pierde chiar eficacitatea de moment.

Tot astfel în cazul când cineva ar fi tentat să înșele, să calomnieze, să fure sau să ucidă, nu am putea admite ca înșelăciunea, calomnia, furtul și asasinatul să devie legi generale ale activității omenești, căci nimeni nu ar putea dori să trăiască într'o societate, care se conduce după asemenea norme.

Legea morală, în domeniul voinței, are aceeași valabilitate necesară, pe care o au formele generale ale cunoștinței în domeniul intelectual. Diferă însă punctele de vedere din care considerăm generalitatea și necesitatea. Și anume, la formele cunoștinței, punctul de vedere e existența (ceeace este); aci, la legea morală, *ceeace trebuie să fie:* toți *recunoaștem că trebuie* să ne supunem legii morale, dar nu toți ne supunem ei de fapt. Legătura dintre formele generale ale cunoașterii și materialul empiric există, și noi numai o constatăm; în legătura dintre legea morală și acțiunile noastre o recunoaștem toți ca necesară, dar nu toți o respectăm. Materialul empiric de cunoaștere nu poate lua alte forme decât pe cele impuse de rațiune; pe câtă vreme actele de voință pot fi determinate și de alte motive decât de legea morală și anume de simțuri, instincte, sentimente etc., de ex.: pe o zi urîtă — pe ploaie sau pe ninsoare — e curs la

universitate. Dacă cei datori să vie la curs sunt tentați de simțuri să stea acasă, atunci voința lor se supune unei motivări afective. Legea morală însă nu i-ar lăsa să stea acasă, căci dacă ar fi așa, atunci ar trebui șterse din orar toate zilele, în care vremea nu ar fi frumoasă.

Pe baza celor stabilite, *vom încerca să precizăm voința morală spre deosebire de cealaltă, de voința* empirică.

1. *O primă deosebire între aceste două voințe e că voința morală e autonomă*, întrucât legea morală nu este impusă din afară, ci voința însăși și-o alege, în mod liber. In primul caz am fi violentați, constrânși, și atunci norma de activitate și-ar pierde caracterul moral. *Kant afirmă aci unul dintre postulatele mari ale filosofiei sale: libertatea voinței, care e baza metafizică a legii morale.*

2. *Voința morală, spre deosebire de cea empirică, se conformă unei legi categorice.* O acțiune poate fi considerată ca bună din două puncte de vedere: ori fiind pusă în raport cu un scop anumit, ori considerată în ea însăși. In primul caz, acțiunea noastră nu e decât mijlocul necesar pentru ajungerea unui scop, în al doilea caz este ea însăși scop.

In consecință, și legea, căreia este supusă acțiunea noastră în primul caz, diferă de cea, căreia e supusă în cel de al doilea. Dacă acțiunea este condiționată de un anumit scop, atunci legea căreia se conformă este ipotetică; dacă acțiunea e independentă de orice scop exterior, și are deci o valoare absolută în sine și pentru sine, atunci legea, căreia se conformă, este categorică.

Legea ipotetică impune o acțiune în mod condiționat (dacă vrei să ajungi cutare scop, acțiunea ta trebuie să fie cutare). Cea categorică o impune în mod absolut (acțiunea ta trebuie să fie cutare). Exemple ipotetice: fii econom, dacă vrei să ai la

Scanned with OKEN Scanner

bătrâneţe, fii corect dacă vrei să fii bine văzut în societate; — categorice: fii econom, fii cinstit.

3. In cazul imperativului categoric, întrebându-ne care e obiectul voinţei morale, răspunsul este: *obiectul voinţei morale este moralitatea însăşi;* în cazul voinţei empirice, este plăcerea.

4. Care e baza psihică a voinţei morale? *Legea morală nu poate influenţa activitatea noastră decât cu ajutorul virtuţii,* care, după Kant, e puterea de a rezista la orice tentaţiuni, care ar împedica de a respecta legea morală. Cel ce duce lupta împotriva a tot ce-i poate abate voinţa dela legea morală, e un om virtuos.

De aceea s'a zis că virtuos poate fi numai omul. La fiinţele subomeneşti şi supraomeneşti nu există acea luptă de subjugare. Intr'adevăr, în fiinţa supraomenească este o perfectă armonie între voinţă şi raţiune, deoarece acestea nu sunt turburate de simţuri; de aceea *Dumnezeu e sfânt, nu virtuos.* Animalele, la rândul lor, neavând legea morală şi supunându-se numai instinctelor, sunt amorale.

Această noţiune, pe care şi-o formează Kant despre virtute, *îl duce la un purism moral excesiv.* Dacă morală e numai acţiunea, care se conformă exclusiv legii morale, atunci numai într'un caz putem fi siguri de puritatea morală a acţiunii, şi anume când voinţa ia o atitudine opusă sentimentelor. Insă, în cazul când aceeaşi acţiune e dictată şi de legea morală şi de sentiment, ca de pildă când ajut pe un prieten, atunci mă întreb care e adevăratul motiv, pentru care săvârşesc fapta: legea morală sau simpatia, ce o am pentru acel prieten, deci o stare afectivă? In acest caz, puritatea morală a acţiunii e atacată, căci nu avem siguranţa motivului, care a determinat-o. Insuşi Schiller, care era adept al lui Kant, nu admite rigorismul său excesiv. „Servesc bucuros pe prieteni, zice el, dar, din păcate, o fac cu plăcere. De aceea mă torturează

ideia că nu sunt virtuos. Şi atunci nu văd altă cale, decât de a încerca să dispreţuim şi să executăm cu oroare „ceeace ne ordonă datoria".

Totuşi, *acest rigorism a adus un serviciu important;* morala utilitaristă a fost învinsă de morala lui Kant.

Ca să încheiem cu expunerea moralei kantiene, să adăogăm câteva cuvinte asupra unei completări metafizico-religioase, pe care o aduce Kant moralei sale.

Am văzut că s'a răspuns numai la două din chestiunile din domeniul teoriei cunoaşterii, şi care se pun şi în domeniul voinţei morale. A treia chestiune, la care, din punct de vedere al voinţei morale, nu s'a răspuns, este: care sunt limitele voinţei noastre morale? In domeniul moral, răspunsul nu mai e analog cu cel referitor la cunoaştere: o armonie perfectă între materie, voinţă şi legea morală nu e posibilă în timpul unei vieţi; în viaţa aceasta, oricât vom lupta contra simţurilor, nu le vom putea subjuga cu totul. Forţele noastre trebuie să progreseze mult pentru a se apropia de idealul armoniei desăvârşite între legea morală şi voinţă, lucru cu neputinţă în această viaţă, şi atunci, din punct de vedere moral, trebuie să *postulăm nemurirea sufletului.* In cazul acesta trebuie să postulăm şi existenţa unui spirit, care să restabilească proporţia dreaptă între virtute şi fericire. Trebuie să admitem că, datorită acelei fiinţe superioare, vom putea dobândi în viaţa viitoare o fericire proporţională cu moralitatea faptelor noastre. Prin urmare, *al treilea postulat după libertatea voinţei şi nemurirea sufletului ar fi existenţa lui Dumnezeu.*

Aşa dar, pe când raţiunea logică ne ţine legaţi de lumea empirică, voinţa morală ne leagă de o lume transcendentă.

II. Scopul suprem al educației, după Kant.

In asemenea condițiuni, care altul poate fi scopul suprem al educației, și în special al educației morale, decât acela de a face să triumfe în noi moralitatea asupra fericirii personale, virtutea asupra egoismului? „E datoria fiecărui om de a se ridica dela brutalitatea naturii sale, dela animalitate, la umanitate...” Aceasta însă nu e numai datoria, ci și dorința fiecărui om. „Nu este nimeni — nici cel mai mizerabil om, dacă e obișnuit a face uz de rațiune — care, dacă îi prezentăm exemple de onestitate în intențiuni, de statornicie în urmarea maximelor bune, de compătimire și bunăvoință, să nu dorească a avea și el un astfel de caracter”. La realizarea acestei dorinți, se opun însă o mulțime de impulsiuni și înclinațiuni, pe care el ar dori să le învingă, chiar dacă nu se simte destul de tare în acest conflict. Aceasta ne indică destul de clar lupta voinței libere contra celei empirice, lupta omului contra animalului. Victoria va fi natural de partea celui mai tare. Datoria educației deci va fi de a da voinței morale forța necesară pentru a învinge pe adversar și de a slăbi forțele celui din urmă. Activitatea pozitivă a educației va consta în încurajarea și susținerea voinței morale; cea negativă, în a împiedeca o desvoltare periculoasă a naturii noastre animalice, în a înlătura orice piedici din calea legii morale.

Mijloacele, de care va uza educația pentru a face să se pătrundă sufletul nostru de legea morală, sunt următoarele:

1. Obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale. Acest lucru e posibil, psihologicește, în baza tendinței rațiunii de a aplica chiar cea mai subtilă critică chestiunilor practice. „Intre toate discuțiile, niciuna nu ar putea să provoace mai mult participarea

persoanelor, care de obiceiu se plictisesc repede la discuţii, ca aceea asupra valorii morale a uneia sau altei acţiuni omeneşti. Aceia, pentru care orice subtilitate în chestiunile teoretice este supărătoare, se asociază numai decât la discuţie, când e vorba de a fixa conţinutul moral al unei acţiuni bune sau rele ce se povesteşte şi sunt atât de subtili în a descoperi tot ce ar putea micşora puritatea intenţiunii, deci gradul de virtute al acelei acţiuni sau în a o face suspectă, cum nu ne putem aştepta dela ei în nicio chestiune de speculaţie"[1]). Educatorul va trebui, pe de o parte să desvolte şi să întărească această tendinţă, pe de altă parte, să-i dea o direcţie sănătoasă, conform legilor morale.

Nu e de ajuns ca elevul *să judece* acţiunile omeneşti; el trebuie să le judece drept. Pentru aceasta ne servim de *exemple*. Dacă exemplul va fi bine ales, adică dacă legea morală va fi bine pusă în evidenţă, şi un copil de 9 sau de 10 ani va putea distinge binele de rău. Astfel de exemple indică însuşi Kant: cineva caută să determine pe un om onest de a lua partea calomniatorilor unei persoane nevinovate. Orice *câştiguri* şi *daruri* însă îl lasă rece. Atunci, acei ce voiesc a-l determina îl ameninţă cu *pierderi mari:* prietenii şi rudele îl vor părăsi, oamenii puternici îl vor persecuta, e ameninţat cu pierderea libertăţii sau a vieţii; familia lui, care e ameninţată a cădea în mizerie, imploră mila lui, rugându-l să cedeze. Omul onest însă cu toate chinurile, ce va avea de suportat, rămâne credincios onoarei şi conştiinţei sale.

Povestind o astfel de acţiune copilului de 10 ani, el va trece dela aprobarea acţiunii, la admiraţia omului, terminând prin a dori ca el însuşi să poată deveni un astfel de om. Un alt exemplu, care după

---

1) *Kant.* Kritik der pr. Vernunft, II-er Teil. Methodenlehre.

părerea lui Kant s'ar putea istorisi și unui copil de 8—9 ani, e următorul:

Cineva are în depozit un bun, al cărui posesor a murit, iar moștenitorii acelui bun nu știu nimic de existența lui și nici nu vor putea afla ceva. La aceasta se adaogă faptul că posesorul actual al depozitului, împreună cu familia lui, se găsesc tocmai în acel moment (fără vina lor) în cea mai mare mizerie; el ar putea scăpa de mizerie însușindu-și acel bun. Și apoi posesorul depozitului e un om bun și binevoitor, moștenitorii însă, pe lângă că sunt bogați, sunt răi, luxoși, risipitori, așa încât, fie că le-ar fi încredințat lor acel depozit, fie că l-ar fi aruncat pe gârlă, tot același lucru ar fi. In aceste condiții, fi-va permis acestui om bun de a utiliza pentru sine acel depozit? La această întrebare copilul va răspunde, zice Kant, *nu!*

E ușor de constatat cum, în amândouă exemplele, Kant accentuează elementul negativ, adică opoziția ce conștiința noastră întâmpină din partea caracterului empiric. In aceasta tocmai constă valoarea exemplelor. Prin accentuarea opoziției elementelor empirice, relevăm *virtutea,* căci, dacă voința noastră morală nu ar întâmpina nicio opoziție, deși nu ar înceta prin aceasta de a fi morală, nu ar mai fi însă virtuoasă, căci virtutea constă tocmai în putința de a înfrânge acea opoziție; iar prin accentuarea contrastului dintre caracterul moral și cel empiric, se pune în evidență, pe de o parte valoarea conștiinței morale, pe de altă parte pericolul moral al motivelor empirice.

Cu privire la aceste exemple (care vor fi luate din tot domeniul viților și al virtuților) trebuie însă să avem grijă ca admirația elevului să nu se îndrepte prea mult asupra individului (dacă e o persoană istorică), ale cărei acțiuni le povestim, și prea puțin asupra maximei morale ca atare căci aceasta ar fi în defavoarea autonomiei elevului. El

ar ajunge a imita conduita unui individ, în loc de a-şi impune singur, prin propria lui voinţă, legea morală. De aceea educatorul, discutând cu elevul valoarea morală a acţiunii povestite, va căuta să îndepărteze spiritul lui cât mai mult de autorul acelei acţiuni şi să-l apropie de legea morală, care a determinat-o.

Metoda, după care ne vom conduce în acest prim stadiu al educaţiei morale, consistă în următoarele:

a) In primul rând vom îndrepta atenţiunea elevului asupra chestiunii, dacă acţiunea povestită este obiectiv conformă vreunei legi morale şi anume cărei legi;

b) Dacă acea acţiune este şi subiectiv conformă acelei legi. Cu alte cuvinte, vom avea de cercetat dacă acţiunea, întâiu ca fapt şi al doilea ca intenţie, corespunde legii morale.

Ce-l face pe Kant să creadă că elevul va aproba acţiunea din primul exemplu şi va nega pe cea din al doilea exemplu?

Kant nu ne dă o lămurire precisă, ea rezultă însă din filosofia lui morală: în momentul când îi prezentăm elevului cazurile concrete de acte de voinţă, se manifestă conştiinţa morală spre a le da forma, deci interpretarea morală. O interpretare opusă, prin intervenţia motivelor egoiste, greu se va produce în cazurile citate, deoarece nu sunt în joc interesele personale ale elevului.

Şi astăzi încă se mai pune problema, dacă o morală lipsită de orice colorit utilitarist e accesibilă spiritului elevilor. Soluţia, la care s'ar putea ajunge, credem a fi următoarea: în cazul când cerem elevului muncă intensă şi sacrificii, greu am putea înlătura intervenţia oricărui stimulent utilitarist, deşi vom tinde să-l reducem pe acesta la minimum posibil.

La tratarea povestirilor morale însă, întrucât nu cerem elevului atitudine morală *activă* şi *imediată*,

ci numai o *apreciere morală*, e de dorit, și credem posibil, să evităm utilitarismul. Chiar dacă atunci, când trebuie să facem sforțări, nu putem totdeauna renunța la oarecare stimulente utilitariste, să ne ferim cel puțin, cum am zis, de a pângări cu asemenea motive atmosfera curată a conștiinței morale. Un om, care, deși nu-și poate stăpâni unele porniri egoiste, le regretă, e preferabil moralmente unui cinic, care le aprobă.

2. Dacă la începutul acestei educații, atenția elevului era concentrată asupra acțiunilor povestite, legile morale servind numai ca mijloc pentru a stabili gradul de moralitate al acelor acțiuni, în al doilea stadiu, legile morale ca atari vor forma centrul interesului și al atențiunii elevului, exemplele servindu-ne la lămurirea, la ilustrarea acelor legi. Cu alte cuvinte, exemplele ne vor servi pentru a da formă mai concretă legilor morale abstracte și a le face deci pe acestea mai accesibile spiritului elevului. „Puritatea voinței, zice Kant, să fie pusă în evidență prin expunerea vie a caracterului moral, în exemple".

a) La început, puritatea voinței va trebui prezentată numai ca o „perfecțiune negativă", întrucât în acțiunile pur morale niciun motiv empiric nu influențează voința. Prin aceasta desvoltăm și întărim în elev conștiința libertății sale individuale.

b) Apoi se va accentua valoarea pozitivă a moralității, a datoriei morale: respectul față de noi înșine. Aceasta constituie baza cea mai solidă a caracterului moral. Omul, care se respectă, nu se teme de nimic mai mult decât a fi disprețuit de propria sa conștiință.

Această ordine, în alegerea exemplelor, nu poate fi inversată, căci conștiința libertății individuale e condiția necesară a respectului față de noi înșine.

Afară de exemple educatorul se va mai servi, pentru a clarifica elevilor noțiunile morale, și de

Scanned with OKEN Scanner

catehismul moral. Kant însuși ne-a lăsat un fragment de catehism moral, din care, pentru a se vedea cum ar fi dorit el să se facă instrucțiunea morală catehetică, citățm o parte:

Profesorul.— Care e cea mai mare, chiar unica ta voință în viață?

Elevul.— (tace).

Profesorul.— Este de a merge în totul și întotdeauna după dorința și voința ta. Cum numim o astfel de stare?

Elevul.— (tace).

Profesorul.— O numim fericire (prosperitate continuă, viață agreabilă, perfectă mulțumire cu propria noastră stare). Dacă ai poseda toată fericirea (care e posibilă în lume) ai păstra-o pe toată pentru tine, sau i-ai face parte și aproapelui tău?

Elevul.— Aș împărți-o, pentru a face și pe alții mulțumiți și fericiți.

Profesorul.— Asta probează că ai o inimă destul de bună, dar să vedem dacă dovedești și o inteligență bună. I-ai procura tu leneșului perne moi, pentru a-și petrece viața într'o dulce trândăvie, sau bețivului vinul și alte lucruri, care-l pot ameți sau i-ai da înșelătorului o înfățișare răpitoare și apucăturile necesare pentru a înșela pe alții, sau omului brutal îndrăzneală și pumn zdravăn pentru a putea copleși pe alții? Acestea sunt atâtea mijloace, pe care le dorește fiecare pentru a fi *în felul lui* fericit.

Elevul.— Nu, aceasta n'aș face-o.

Profesorul.— Vezi dar că, dacă ai poseda chiar întreaga fericire, și pe lângă aceasta cât de multă bunăvoință, totuși, tu n'ai acorda fericirea, fără nicio rezervă, oricui ar întinde mâna, ci ai cerceta mai întâiu întrucât fiecare *e demn* de fericire. Ție însuți însă nu vei ezita a-ți procura cel dintâiu, tot ce socotești că aparține fericirii tale?

Elevul.— Da.

Profesorul. — Dar atunci nu-ți vine în gând întrebarea, dacă chiar tu însuți ești demn de fericire?

Elevul. — Desigur.

Profesorul. — Ei bine, ceeace tinde în tine spre fericire este înclinația, afecția; ceeace însă mărginește înclinația ta impunând condiția de a fi mai întâiu demn de acea fericire, este rațiunea ta, și faptul că tu poți, prin rațiune, să limitezi sau să învingi înclinațiile, dovedește libertatea voinței tale. Dacă vrei a ști acum ce trebuie să faci pentru a participa cu demnitate la fericire, pentru aceasta găsești regula și instrucțiunea în rațiunea ta, ceeace însemnează că nu e necesar să înveți regula conduitei tale prin experiență sau dela alții; propria ta rațiune te învață și îți ordonă chiar ce trebuie să faci [1]).

Tendința catehismului este, după cum ușor se poate vedea din acest citat, pe de o parte de a lămuri elevului cele mai înalte noțiuni morale, ca fericirea, libertatea voinței etc., continuând cu această metodă până când elevul a ajuns să priceapă cea mai înaltă lege morală; pe de altă parte, de a-l face să voiască a se conforma legilor morale.

3. Dacă în cele două stadii ale educației morale am îndreptat toată atenția elevului asupra datoriilor morale, convingându-l în acelaș timp că spre îndeplinirea acelor datorii, trebuie să înfrângă orice suferințe, chiar moartea, că în fine legea morală nu-i este impusă din afară, ci și-o impune el însuși prin propria lui rațiune și voință, forțat se va naște în spiritul elevului întrebarea: ce este oare, în ce constă acel *ceva* din sufletul meu, care își permite să înfrunte orice impulsiuni și sentimente și orice forțe naturale, ce n'ar fi în conformitate cu legea morală?

Existența și rolul metafizic al legii morale tre-

1) *Kant*, Tugendlehre.

buiesc clarificate. Prin aceasta vom satisface pe de o parte acel interes teoretic, pe de altă parte vom mări intensitatea respectului față de acea lege. „Două lucruri — zice Kant — îmi inspiră o admirație și un respect continuu și cu atât mai mari cu cât cugetarea se îndreaptă mai des și mai asiduu asupra lor: cerul înstelat de deasupra mea și legea morală în mine".

„Primul, prin privirea unei nenumărate mulțimi de lumi, nimicește importanța mea, a unei creiaturi animale, care va trebui, după ce pentru un scurt timp a fost dotat cu viață, să restituie planetului (un punct în univers) materia, din care a fost plămădit. Cel de-al doilea ridică valoarea mea ca inteligență, ca infinit, prin personalitatea mea, în care legea morală îmi relevează o viață independentă de animalitate și chiar de întreaga lume a simțurilor etc." [1]). Această importanță supremă a legii morale trebuie să o cunoască elevii în ultimul stadiu al educației.

Dacă în primele stadii ne-am ocupat mai mult a face pe elevi conștienți de prezența legii morale în spiritul lor, în acest al treilea stadiu va trebui să-i facem a pricepe rostul existenței, natura intimă și importanța metafizică a acelei legi. Pentru aceasta însă va trebui să li se clarifice, pe de o parte imposibilitatea *rațiunii teoretice* de a rezolva chestiunile cele mai importante, de a explica *absolutul,* de a ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, căreia aparținem ca ființe raționale, pe de altă parte, menirea *rațiunii practice,* în special a legii morale, de a da soluțiunea necesară acelor probleme.

Condițiile acestei instrucții teoretice sunt: întâiu, ca educatorul să fi pătruns bine sistemul filosofic al lui Kant și al doilea, ca el să posede

1) *Kant,* Kritik der praktischen Vernunft, II-er Teil: Methodenlehre (Beschluss).

destul tact pedagogic, pentru a prezenta niște chestiuni atât de complicate sub o formă accesibilă elevului.

Prin urmare, în rezumat, elevul trece dela admirația acțiunilor morale și a oamenilor morali, la admirația legii morale și de aci la cunoașterea teoretică a acestei legi.

III. Părerile lui Kant asupra educației negative și a disciplinei

Privitor la educația propriu zis *negativă,* găsim puține indicații în scrierile etice ale lui Kant. In regulă generală, ar trebui să ne servim și în acest domeniu ca și la educația pozitivă, de exemple. Dacă tendința exemplelor în educația pozitivă era de a insufla elevului respect pentru legea morală, tendința exemplelor în educația negativă va fi de a-i insufla dispreț pentru acțiunile imorale. Dacă educația pozitivă îl face să admire virtutea, cea negativă îl face să aibă aversiune pentru egoism. Dacă educația *pozitivă* face pe elev să priceapă că numai voința morală este liberă și că deci numai întrucât ne conformăm legii morale avem dreptul să ne considerăm ca ființe raționale, libere, cea *negativă* va căuta să-i dovedească că acela, care este supus instinctului și înclinațiilor nu e decât un *sclav* și nu are deci niciun drept la individualitate, la personalitate.

La aceasta s'ar mai putea adăoga din cursul de pedagogie al lui Kant, un principiu, care, nefiind în contradicție cu principiile pedagogice și morale din scrierile critice, poate fi menționat aci. E vorba de *disciplină.*

Disciplina are în vedere ca impulsiunile animale să nu îndepărteze pe om din drumul lui către *umanitate.* Disciplina trebuie să-l împiedice de a se

Scanned with OKEN Scanner

expune orbește unui astfel de pericol; o putem deci defini: o acțiune, prin care scăpăm pe om de sălbăticie. Sălbăticia constă în a fi independent de orice legi; dar această independență este cu totul opusă adevăratei libertăți individuale, căci omul, ca ființă rațională, este liber față de obiectele exterioare, nu însă și față de propria sa rațiune. E rolul educației de a depărta pe om cât mai mult de acea stare animalică și de a-l apropia de umanitate.

Dar această trecere, dela sălbăticie la starea de libertate individuală, nu se poate face în mod direct; trebuie mai întâiu să reprimăm acea stare de completă dezordine, supunând pe om la anumite legi, *disciplinându-l*. Numai un spirit disciplinat se poate supune rațiunii sale, poate deveni cu adevărat liber, *o personalitate* „Zuerst einen *Charakter überhaupt* bilden, dann einen *guten Charakter*[1]).

Neglijarea disciplinei are cele mai triste urmări: omul, care nu a fost disciplinat în tinerețe, va fi, probabil, toată viața supus, nu legii morale și rațiunii, ci *capriciilor*.

Aceasta e o greșală obișnuită în educația celor mari, zice Kant, anume, de a nu-i contraria nici în tinerețe, fiindcă sunt destinați să domnească. La om este necesară, *din cauza tendinței sale către libertate*, o cioplire a brutalității sale.

IV. Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale

Aceasta este, în rezumat, teoria lui Kant asupra educației morale; mai avem de adăogat câteva cuvinte, pe de o parte asupra principalelor lacune ale acestei teorii, pe de altă parte asupra părților ei bune și asupra posibilității acestora de a fi aplicate.

1) A forma mai întâiu un *caracter* în general și apoi un caracter *bun*.

a) In primul rând, trebuie menţionată noţiunea libertăţii transcendentale, care face imposibil orice sistem de educaţie pozitivă, chiar pe acela al lui Kant. Ceeace caracterizează libertatea transcendentală este, *negativ*, independenţa faţă de cauzalitatea empirică; *pozitiv*, spontaneitatea absolută, facultatea de a începe dela sine şi prin sine însuşi o acţiune sau un şir de acţiuni.

Deci, o influenţă a educaţiei asupra caracterului inteligibil nu poate avea loc, pe de o parte, fiindcă voinţa liberă, spontană, exclude orice influenţe venite din afară, pe de altă parte, pentru că chiar dacă acea influenţă ar fi de fapt posibilă, ea ar distruge puritatea acţiunii morale, răpindu-i autonomia. O influenţare pozitivă a activităţii individului ar constitui un motiv empiric şi ştim că numai acţiunilor libere, autonome, li se poate atribui o valoare morală, niciodată însă celor determinate empiric. Şi atunci, întreaga educaţie morală s'ar reduce la o activitate negativă, constând în a înlătura din calea fiinţei inteligibile orice piedici provocate de caracterul empiric. Aceasta însă ar fi în contradicţie chiar cu principiile pedagogice ale lui Kant, care admit şi o influenţă pozitivă, nu numai negativă, din partea educaţiei.

b) O altă dificultate, ce am întâmpina în aplicarea pedagogiei kantiene, ar fi de a face accesibile elevilor chestiuni din domeniul teoriei cunoştinţei şi metafizicei. Absolut imposibil nu e lucrul acesta, dat fiind că această instrucţiune filosofică, ce completează educaţia morală, nu se face decât în ultimul stadiu al educaţiei, atunci când nu mai avem înaintea noastră copii, ci elevi mai înaintaţi în vârstă, eventual studenţi. Pentru aceasta însă ar trebui să simplificăm şi să reducem, pe cât posibil, pentru a nu-l denatura, sistemul de filosofie critică a lui Kant.

c) In fine, o a treia dificultate ar provoca-o *ri-*

gorismul moralei kantiene, acel imperativ categoric menit să lovească în morala hedonistă a contemporanilor lui Kant. A stabili ca unică normă în judecarea acțiunilor noastre *legea morală* și ca unic scop îndeplinirea datoriei, făcând abstracție de orice dorințî și aspirații personale și înfruntând orice dureri; mai mult, a considera o acțiune conformă legii morale, dar pe care am făptuit-o și pentru îndeplinirea unei dorințî personale, (pentru a ne produce plăcere), ca nefiind subiectiv morală, aceasta poate constitui un *ideal* de moralitate, dar o astfel de moralitate nu poate fi accesibilă elevilor în mod direct, fără nicio mijlocire.

Morala kantiană trebuie așa dar adoptată cu oarecare restricțiuni, când urmărim determinarea unei atitudini practice. Vom fi riguroși numai atunci, când ne vom adresa exclusiv conștiinței morale.

Toate aceste inconveniente ale pedagogiei kantiene pot fi învinse, aducând oarecare modificări, care nu ar altera principiile fundamentale.

De prima dificultate, libertatea transcendentală, — ea fiind de natură cu totul teoretică — putem face abstracție în practica pedagogică. Problema libertății transcendentale e într'adevăr de cea mai mare importanță, întrucât de ea depinde *posibilitatea* educației pozitive; odată însă admisă acea posibilitate (și Kant o admite), pedagogia practică nu mai are a se preocupa de problema libertății.

Cât privește a doua dificultate, aceea de a face elevilor accesibile teoriile din critica rațiunii pure și practice, ea poate fi înlăturată, după cum am indicat mai sus, prin reducerea și simplificarea acelor probleme și prin tactul pedagogic al educatorului.

In fine, a treia dificultate, aceea de a adapta legea morală la spiritul elevilor, se poate înlătura înlocuind *metoda directă* a lui Kant printr'o *me-*

Scanned with OKEN Scanner

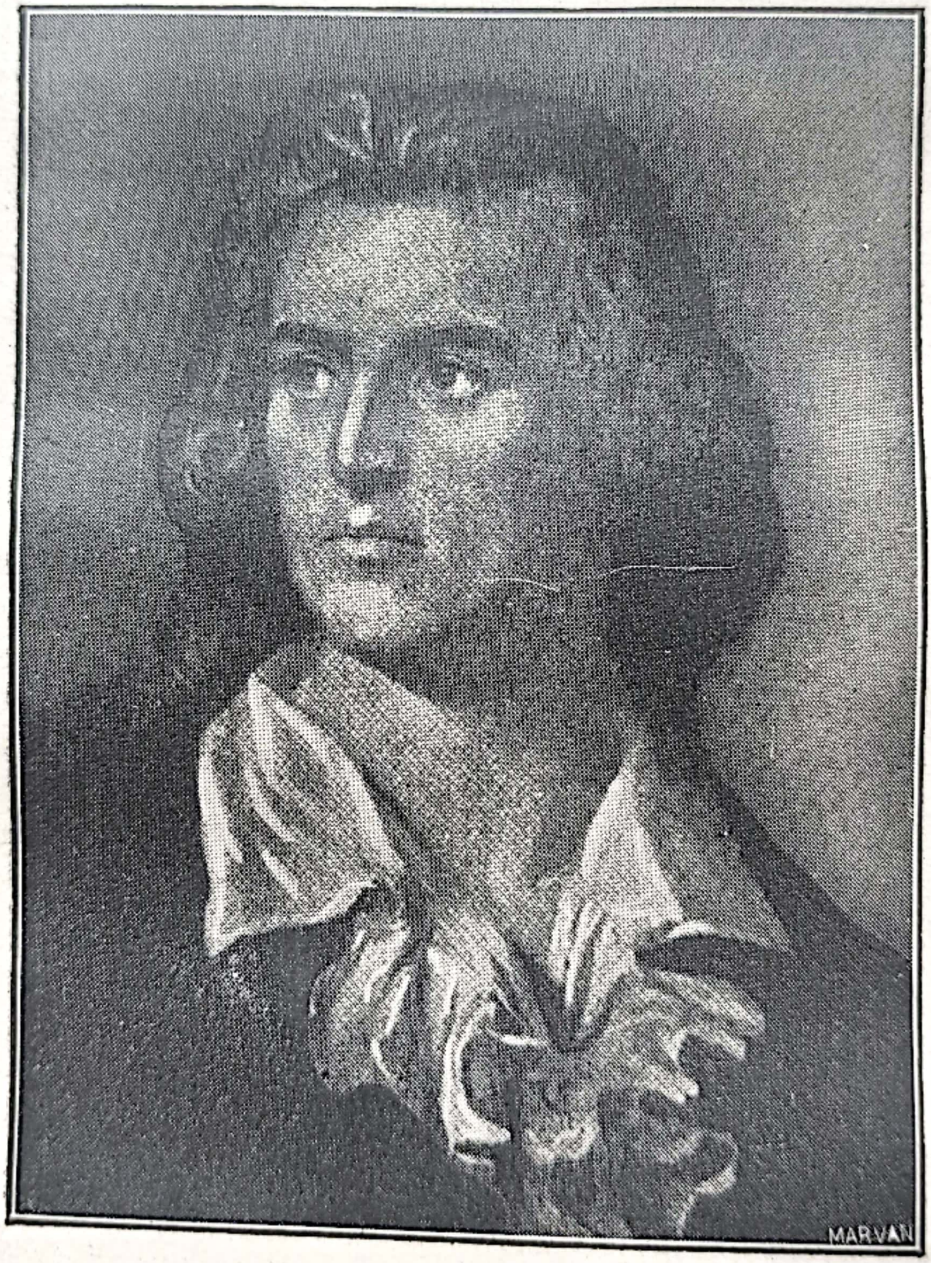
todă evolutivă, cu alte cuvinte renunțând la pretenția de a provoca în spiritul copilului, dela primul exemplu, distingerea acțiunii pur morale și tinzând a desvolta în mod *progresiv* capacitatea elevului de a distinge binele de rău.

Natural că idealul, către care tinde pedagogia lui Kant nu e ușor de ajuns și presupune educatori cu o cultură serioasă, cu un tact pedagogic foarte pronunțat și care să întrupeze în sine — în marginile posibilității — acel ideal de moralitate. Dar a face să triumfe în om umanitatea asupra animalității, datoria morală asupra tendinței către plăcere, virtutea asupra egoismului, personalitatea liberă, individul rațional asupra ființei mărginite și determinate, e un scop pentru a cărui realizare, chiar relativă, nu trebuie să cruțăm niciun sacrificiu și trebuie să înfrângem orice dificultăți.

Și dacă morala lui Kant era atât de necesară în Germania, pentru a da o bază mai solidă moralei contemporanilor lui, ea e și mai necesară *la noi, astăzi.* Societății noastre i-ar putea folosi mult un sistem de educație morală, bazată, în marginile posibilității, pe principiile moralei kantiene.

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
FR. SCHILLER

Scanned with OKEN Scanner



Fr. Schiller

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia şi Pedagogia lui Fr. Schiller

Educaţia estetică în legătură cu cea morală.

I. Raportul educaţiei estetice cu cea morală: 1) *Educaţia estetică creiază un mediu psihic prielnic pentru educaţia morală;* 2) *Educaţia estetică aduce şi servicii directe moralităţii ca secondantă şi locţiitoare a moralităţii.* — II. Gustul pentru frumos ca element constitutiv al idealului educativ. — III. Posibilitatea practică a educaţiei estetice.

I. Raportul educaţiei estetice cu cea morală.

Schiller[1]) a arătat cu multă claritate în scrierile sale estetice — Über die aesthetische Erziehung des Menschen; Über Anmut und Würde; Über das Erhabene, Über den moralischen Nutzen aesthetischer Sitten — importanţa educaţiei estetice şi serviciile ce ea aduce educaţiei morale, în special celei kantiene.

1. Nu putem trece fără nicio mijlocire, dela atmosfera caldă a sentimentelor şi înclinaţiilor, dela

---

1) *Fr. Schiller*, fiu de militar, s'a născut în anul 1759, la Marburg. Deşi nevoit să urmeze şcoala militară — Karlsschule — preocupările lui se manifestau în domeniul filosofiei, literaturii şi istoriei. Faptul de a fi părăsit, fără voie, regimentul din care făcea parte, pentru a asista la reprezentarea uneia din piesele sale de teatru îi aduce o mulţime de neplăceri şi-l sileşte să pribegească câţiva ani. In timpul pribegiei face serioase studii de istorie şi filosofie. In anul 1759, îl găsim profesor de istorie la Universitatea din Jena. Schiller moare în anul 1805.

Scanned with OKEN Scanner

motivele subiective, la atmosfera rece a raţiunii pure, a datoriei absolute, a imperativului categoric.

Trebuie să se provoace în spiritul nostru o reacţiune, care să-l facă influenţabil de legile morale. Şi după cum atmosfera, care ar mijloci o tranziţie dela cald la frig, ar trebui să fie temperată, adică să contopească în sine ambele elemente opuse, tot astfel şi mediul psihic, care ar mijloci în spiritul nostru înlocuirea motivelor subiective prin legi morale, a înclinaţiilor prin raţiune, ar trebui să realizeze în sine o legătură intimă între motivele subiective şi cele raţionale, între instinct şi raţiune. Un atare mediu psihic ni-l procură *educaţia estetică*.

Nu există altă cale, zice Schiller, pentru a face pe omul simţurilor raţional, decât aceea de a-l face mai *întâiu estetic* [1]). Educaţia estetică are în vedere pe om în întregimea lui; ea nu se referă numai la caracterul empiric, sau numai la cel raţional, ci le îmbrăţişează pe amândouă; ea înlocuieşte *discordia* dintre impulsiune şi raţiune prin *armonie*.

Intre starea empirică şi cea raţională, între materie şi formă, între pasivitate şi activitate, între simţire şi cugetare, există o stare intermediară, în care cele două elemente opuse sunt contopite; această stare ne-o produce *frumosul*. Facultatea noastră de a aprecia frumosul câştigă simţurilor respectul raţiunii şi raţiunii înclinaţia simţurilor. „Frumosul" ca „formă liniştită" („als ruhige Form") îmblânzeşte viaţa sălbatică şi înlesneşte trecerea dela sensaţii la idei, iar „ca imagine vie" („als lebendes Bild") dotează forţele abstracte cu forţa sensitivă, reduce noţiunea la intuiţie, legea la sentiment" [2]).

Prin urmare, datoria educaţiei estetice va fi, pe

1) *Schiller.* Uber die aesthetische Erziehung des Menschen, 23-er Brief.

2) *Schiller.* Uber die aesthetische Erziehung des Menschen, 17-er Brief.

Scanned with OKEN Scanner

de o parte de a asigura sensibilitatea contra atacurilor raţiunii, dând desvoltarea necesară naturii sensibile, pe de altă parte, de a asigura raţiunea contra impulsiunilor, dând desvoltarea necesară intelectului. Ea va înlesni, pe de o parte, relaţiunile dintre individ şi lumea exterioară, desvoltând *impresionabilitatea* celui dintâiu, şi va sprijini, pe de altă parte, cea mai desăvârşită independenţă a *raţiunii* de impresiile din afară; cu alte cuvinte, va accentua cât mai mult *pasivitatea* naturii sensibile şi sentimentale, şi *activitatea* naturii raţionale.

Aceste două moduri de a influenţa asupra unui om, deşi par opuse, se întregesc unul pe altul, căci impresiile provocate de lumea externă sunt necesare pentru a-l face mai conştient de *personalitatea sa,* iar întărirea personalităţii, a spontaneităţii e necesară pentru *a rezista* influenţelor venite din afară. „Unde se unesc amândouă, acolo va întruni omul cea mai desăvârşită independenţă şi libertate cu cel mai deplin conţinut de existenţă" [1]).

Cum se va stabili acea legătură între sensibilitate şi raţiune, între afecte şi idei? Simţurile ne obligă prin legi naturale, raţiunea prin legi morale; dar şi într'un caz şi în celălalt *suntem obligaţi.* Educaţia estetică va trebui să ne libereze de *orice obligaţie,* să ne facă liberi, nu numai ca fiinţe raţionale, ci ca oameni supuşi atât simţurilor cât şi raţiunii; deci: nu să ne libereze într'o direcţie, obligându-ne într'alta, ci să ne libereze pur şi simplu de orice obligaţie. Şi atunci, întrucât vom răpi impulsiilor şi afectelor forţa lor fizică, dinamică (acea forţă, care ne obligă după legi naturale), le vom armoniza cu ideile raţiunii „şi întrucât vom răpi legilor raţiunii obligativitatea morală, le vom apropia de cerinţele sensibilităţii. Vom tinde deci a da materiei formă şi formei realitate. Schiller ilustrea-

1) *Schiller.* Uber die aesthetische Erziehung des Menschen, 13-er Brief.

ză această teorie, spunând: dacă avem afecțiune pentru cineva, care merită *disprețul* nostru, ne simțim asupriți de obligația impusă de *natură*. Dacă față de un altul, care prin caracterul lui ne impune respect, avem aversiune, atunci ne simțim asupriți de *rațiune*. Dacă însă cineva se impune atât simțurilor, cât și rațiunii noastre, dacă el își câștigă atât afecțiunea cât și respectul nostru, atunci, nefiind constrânși de nicio forță, îl vom iubi. Simțul frumosului conduce pe om din lumea simțurilor în lumea ideilor, din lumea materială în cea ideală; dar tot el îl conduce și din lumea ideală în cea materială, și dela rațiune la simțuri.

Prin urmare, Schiller susține că pentru a trece dela starea empirică la cea rațională, dela motivele impulsive la legile morale, trebuie să se producă în noi o dispoziție sufletească tot atât de favorabilă, sau tot atât de defavorabilă naturii impulsive, ca și celei raționale. Care e caracterul acestei dispoziții sufletești și întrucât e ea necesară acelei tranziții?

Pentru ca omul, determinat de motive impulsive, să poată fi determinat de rațiune, pentru ca el să poată trece dela starea pasivă la cea activă, el trebuie, la un moment dat, să fie liber de orice determinație, trebuie să se găsească, în acel moment de tranziție, într'o stare de *pură determinabilitate* (blosse Bestimmbarkeit). O excludere absolută, însă a determinației simțurilor nu e posibilă, fără a periclita existența individului. Ar trebui deci să nimicim acea determinație, menținând-o. Acest lucru e posibil, dacă opunem determinației impulsive o altă determinație. „Talerele unui cântar stau la acelaș nivel când sunt goale; dar ele stau la acelaș nivel și când conțin greutăți egale"[1]).

Dacă deci opunem determinației impulsive deter-

1) *Schiller.* Uber die aesthetische Erziehung des Menschen, 20-er Brief.

minația rațională, ele se vor anihila, și astfel, deși în ambele direcții activi, spiritul nostru, nemaifiind determinat nici fizicește, nici moralmente, se găsește în acea stare de determinabilitate, pe care *Schiller* o numește *starea estetică* (aesthetischer Zustand). Prin aceasta, dăm rațiunii, chiar în domeniul simțurilor, oarecare libertate de acțiune și slăbim forța impulsivă în însuși domeniul ei. Cultura estetică dă omului libertatea de a-și alege singur calea vieții, scăpându-l atât de sclavia simțurilor, cât și de povara legilor morale. Ea dă tuturor funcțiunilor noastre sufletești aceeași posibilitate de desvoltare, prin faptul că nu favorizează *exclusiv* pe niciuna.

Trecerea dela această stare estetică la cea morală este desigur mult mai ușoară, decât trecerea dela starea fizică la cea estetică. Pentru a provoca desvoltarea maximelor și sentimentelor morale la un om dotat cu simț și cultură estetică, e de ajuns să-i dăm *ocazii a se manifesta;* pentru a transforma caracterul impulsiv în estetic, trebuie *să schimbăm natura omului.*

Schiller deosebește deci trei stadii în desvoltarea atât a individului cât și a speciei: omul, *în starea sa fizică,* este supus numai forței naturale; el scapă de această forță în *starea lui estetică* și o predomină în *starea morală*[1]).

2. Dar educația estetică nu are numai menirea de a face posibilă tranziția dela starea fizică la cea morală, ci aduce și servicii directe moralității.

O acțiune omenească este *liberă,* numai întrucât își are origina în propria noastră voință, și *morală* întrucât este determinată numai de legile rațiunii noastre. Libertatea și moralitatea însă trebuie să fi ajuns la un grad de intensitate suficient, pentru a

1) *Schiller.* Uber die aesthetische Erziehung des Menschen, 24-er Brief.

putea înfrânge forţele empirice, care li se opun. Cu cât forţele exterioare vor fi mai mari, cu atât mai rezistentă va trebui să fie voinţa noastră morală, pentru a le putea copleşi. Nu e însă mai puţin adevărat că şi dacă piedicile exterioare ar fi foarte mici sau nule, activitatea noastră nu ar înceta de a fi morală, câtă vreme şi-ar avea origina în conştiinţă şi nu ar fi determinată de niciun motiv empiric. Motivele empirice *pun în evidenţă* energia voinţei morale, *dar nu o condiţionează;* ele ispitesc simţul nostru moral.

A feri voinţa noastră de această ispită, iată serviciul ce-l poate face educaţia estetică moralităţii.

Pentru ajungerea acestui scop, influenţa educaţiei estetice este pe de o parte *negativă,* pe de altă parte *pozitivă.*

Negativă, întrucât distruge forţa motivelor empirice: simţul estetic îmblânzeşte instinctele josnice şi sălbatice; el respinge cu dispreţ orice manifestări violente, temperează afectele, într'un cuvânt subjugă manifestările impulsive, care periclitează legile morale, şi liberează astfel calea către moralitate. *Pozitiv,* influenţează educaţia estetică, întrucât deşteaptă şi întăreşte în sufletul nostru înclinaţii şi sentimente favorabile moralităţii. In cazul acesta, motivele empirice, nu numai că nu stânjenesc activitatea morală, ci chiar ne ajută în calea noastră către datorie.

Diferitele moduri de manifestare ale moralităţii pot fi reduse la două: în primul caz, simţurile propun o acţiune oarecare, iar voinţa decide dacă, conform legii morale, acea acţiune are să fie realizată sau nu. In al doilea caz, raţiunea este aceea, care propune acţiunea, iar voinţa i se supune, fără a mai cere avizul simţurilor. In amândouă cazurile, simţul estetic e de mare folos moralităţii. Dacă simţurile propun o acţiune josnică, imorală, aceasta, înainte de a fi respinsă de către raţiune, va

întâmpina rezistența simțului estetic (în baza influenței *negative*); *dacă*, din contra, rațiunea propune acțiunea, atunci, tot grație simțului estetic, simțurile, departe de a i se opune, vor facilita realizarea (în baza influenței *pozitive*). *Aceste teorii le aplică Schiller la două exemple:*

a) Un rebel este prins și escortat de către un militar. Pe drum, militarul, așezându-se la umbra unui pom pentru a se odihni, adoarme. In timpul când acesta dormea, rebelul zărește sabia militarului, care era agățată de o cracă a pomului și se simte astfel ispitit de a-și recăpăta libertatea, omorînd pe păzitorul său. Inainte însă de a se decide la realizarea acestui plan, se deșteaptă militarul. Dacă admitem că rebelul, chiar nedeșteptându-se militarul, ar fi renunțat la această faptă, avem *primul caz*, în care simțurile (în cazul de față, instinctul conservării) *propun* și rațiunea *decide*. Rebelul deci ar renunța la acea faptă odioasă din respect pentru legile morale. Dacă însă el ar fi dotat cu un simț estetic desvoltat, atunci, înainte de a fi prezentat planul lui instanței raționale, el va fi respins de către simțul estetic, care are aversiune contra actelor rușinoase și violente.

b) Cineva, aflându-se singur pe malul unui râu, în care câțiva oameni erau în pericol de a se înneca, sare în apă expunându-și viața, pentru a-i scăpa. Iată o acțiune impusă de rațiune și executată conform legilor morale, dar în contra instinctului de conservare (al doilea caz). Dacă și acest om ar poseda gustul pentru frumos, simțurile, în loc de a-i reproba acțiunea lui, o vor *aproba* și astfel el ar simți *plăcere*, în loc de *neplăcere* la executarea *acțiunii* impusă de legile morale. Datoria morală îi devine astfel plăcută.

Prin urmare, simțul estetic produce în sufletul nostru o dispoziție sufletească *oportună moralită-*

ţii, întrucât nimiceşte impulsiunile ce-i sunt defavorabile, şi le întăreşte pe cele ce-i sunt favorabile.

Dacă însă gustul pentru frumos *favorizează* moralitatea acţiunilor noastre, el *garantează* aproape *legalitatea* lor. O acţiune conformă simţului estetic se poate întâmpla să nu fie produsul caracterului *moral*, totuşi ea nu va înceta de a fi *legală;* cu alte cuvinte, fără a fi *subiectiv-morală*, va fi *obiectiv-morală*.

Am văzut, în primul exemplu, că planul de acţiune al unui om poate fi nimicit în baza simţului estetic, chiar înainte de a fi pătruns în regiunea legilor raţionale-morale. Acel om ar fi *renunţat* deci la fapta lui odioasă, chiar fiind cu totul lipsit de *simţul moral*. Lipsa acestui simţ moral nu ar fi făcut imposibilă *moralitatea obiectivă* sau *legalitatea* hotărârii lui. Şi de sigur că acţiunile legale, deşi din punct de vedere subiectiv al moralităţii n'au nicio valoare, pentru societate ele sunt de cea mai mare importanţă. Prin legalitate, simţul estetic împiedică impulsiunile şi pasiunile noastre, mai ales atunci când acestea predomină fiinţa noastră, de a ataca ordinea fizică şi socială. E destul să ţinem seamă de faptul că o mulţime de indivizi sunt lipsiţi de simţul datoriei morale, pentru a ne putea reprezenta valoarea socială a legalităţii.

II. Gustul pentru frumos ca element constitutiv al idealului educativ.

Cunoaştem până acum părerile lui Schiller privitoare la *rolul educaţiei estetice ca mediu de tranziţie* dela starea impulsivă la starea de moralitate, apoi ca *secondantă* de mare valoare a moralităţii şi în fine ca o *locţiitoare* a moralităţii. In toate aceste cazuri însă, educaţia estetică serveşte numai ca *mijloc* pentru ajungerea scopului. Rămâne să

cercetăm dacă, după Schiller, gustul pentru frumos poate fi considerat și ca reprezentând un element constitutiv al idealului, al însuși *scopului* educației.

Dacă scopul suprem al educației stabilit de Kant rămâne neschimbat, atunci incontestabil că desvoltarea simțului estetic nu poate reprezenta un scop, ci numai un *mijloc*. Schiller însă modifică idealul kantian: Kant are dreptate când susține că aprobarea simțurilor *nu garantează* moralitatea acțiunilor noastre, nu are însă dreptate când respinge asocierea sentimentelor la legile raționale, chiar dacă tendințele unora s'ar armoniza cu ale celorlalte. „Omul trebuie să se supună *cu plăcere* rațiunii sale". Datoria morală și plăcerea trebuie să fie strâns legate una de alta. „Natura, prin faptul că a făcut din om o ființă rațională și *sensibilă*, i-a impus îndatorirea de a nu despărți ceeace a unit ea, de a nu înlătura partea sensibilă nici chiar în cele mai pure manifestări ale părții divine și de a nu baza triumful unei părți pe sclavia celeilalte"[1]). Discordia trebuie înlocuită printr'o intimă conexiune. Rațiunea nu trebuie să-și facă din sensibilitate un dușman, ci un prieten. „Dușmanul *doborît* se poate din nou ridica, cel *împăcat* este într'adevăr, învins"[2]).

Schiller consideră pe omul moral, la care instinctul e în armonie cu rațiunea, mai presus de acela, la care cele două elemente sunt în continuă contradicție. Respectăm și admirăm mai mult pe omul, care se poate încrede în înclinațiile și sentimentele sale, fără a se teme că prin aceasta acțiunile lui ar putea fi contrarii cerințelor legii morale, decât pe acela, a cărui sensibilitate e de așa fel, încât orice tendințe de a se manifesta ale acesteia trebuiesc supuse controlului rațiunii. Acea armonie

1) *Schiller*. Über Anmut und Würde.
2) Idem.

completă între instinct şi raţiune reprezintă „*umanitatea perfectă*", iar individul, în care se întrupează, e dotat cu un „suflet frumos" („schöne Seele"). „Dacă sentimentul moral şi-a asigurat sensaţiile omeneşti până la acel *grad* încât poate lăsa, fără teamă, afectului conducerea voinţei, şi nu riscă nicio contradicţie din partea acestuia, atunci îl numim „*suflet frumos*"[1]). Un astfel de suflet îndeplineşte cele mai grele datorii morale cu cea mai mare uşurinţă, căci niciodată raţiunea nu va întâmpina rezistenţă, ci numai ajutor din partea simţurilor, şi niciodată simţurile nu vor avea tendinţe, care ar putea fi reprobate de raţiune. Dacă pentru un om, la care simţurile sunt în contradicţie cu raţiunea, îndeplinirea datoriei morale e foarte anevoioasă, deoarece la fiecare pas el trebuie să se supună controlului legii morale, pentru un suflet frumos, activitatea morală este produsul natural, *nesilit*, al *întregei* sale fiinţe. Viaţa celui dintâiu „se aseamănă cu un desen, în care *regula* e indicată prin linii groase, şi din care un elev ar putea învăţa principiile artei. Intr'o viaţă frumoasă însă, toate acele linii groase de limită dispar ca într'o pictură de a lui *Tizian*, şi totuşi apare întreaga figură cu atât mai adevărată, mai vie şi mai armonică"[2]).

III. Posibilitatea practică a educaţiei estetice

Dar acum intervine o altă problemă, aceea a posibilităţii practice de realizare a acelui „suflet frumos". Se poate oare realiza între cele două elemente opuse — simţuri şi raţiune — o armonie perfectă încât posibilitatea unei discordii cât de mici să fie exclusă? Schiller însuşi recunoaşte că acest lucru e aproape imposibil. „E cunoscut că

1) *Schiller.* Über Anmut und Würde.
2) Idem.

nu merge totdeauna să slujim *la* doi stăpâni"... Legile morale sunt ale noastre şi putem conta pe ele, necesităţile fizice însă sunt supuse legilor naturale şi pe acestea nu putem totdeauna conta, oricâtă armonie ar exista între ele şi legile morale. Dacă intervine vreo discordie, simţurile se vor supune, ele vor aduce sacrificiul, iar nu raţiunea. „Dacă raţiunea însăşi a fost aceea, care, în cazul unui *caracter frumos,* a introdus înclinaţiile în datorie şi a încredinţat numai conducerea simţurilor, tot ea le-o va retrage în momentul, în care instinctul va voi să abuzeze de puterea sa [1]).

Vedem dar că acel „suflet frumos" rămâne un *ideal,* la care trebuie să tindem a ne apropia cât mai mult.

Câtă vreme însă, armonia completă dintre instinct şi raţiune nu poate fi realizată, raţiunea rămâne suverană asupra simţurilor, fără însă a le exclude cu totul din domeniul moralităţii. Şi cu cât simţurile se vor arăta mai docile, cu atât va scădea severitatea raţiunii; aceasta e direcţia către idealul sufletului frumos. „Peste tot unde instinctul începe acţiunea şi îşi permite de a ataca funcţiunea voinţei, acolo voinţa nu trebuie să-i arate nicio indulgenţă, ci trebuie să-i probeze prin cea mai categorică opoziţie, autonomia sa. Unde, din contra, *voinţa începe* şi sensibilitatea *îi urmează,* acolo voinţa nu trebuie să arate severitate, ci indulgenţă [2]).

Acestea sunt, în rezumat, principiile de educaţie estetică, răspândite în scrierile [3]) lui Schiller. Importanţa lor e tot atât de mare, ca şi aceea a principiilor lui Kant asupra educaţiei morale. Schiller

---

1) *Schiller.* Über Anmut und Würde.
2) *Schiller.* Über Anmut und Würde.
3) Demne de menţionat din acest punct de vedere sunt şi lucrările dramatice şi tipic în această privinţă e Don Carlos.

lasă însă o problemă nerezolvată, aceea a punerii în practică a principiilor sale pedagogice, ceeace nu-i putem imputa în aceeaşi măsură lui Kant. Dar e incontestabil că odată stabilit scopul educaţiei estetice, mijloacele necesare pentru a-l ajunge sunt mai uşor de găsit, decât cele necesare pentru a ajunge un ideal de moralitate, şi mai ales ca acela stabilit de Kant.

Scanned with OKEN Scanner

W. Goethe

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
W. GOETHE

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și Pedagogia lui Goethe [1])

I. Filosofia lui Goethe: 1. *Concepția asupra universului:* A. Care sunt problemele referitoare la natura universului; B. Diversele atitudini luate în filosofie față de problemele puse de natura universului; C. Atitudinea lui Goethe față de aceste concepții. 2. *Concepția asupra omului.* Diversele atitudini luate față de problemă în decursul timpului și atitudinea lui Goethe.

II. Pedagogia lui Goethe: 1. *Idealul educației:* Unitatea armonică a existenței. 2. *Armonizarea tendințelor individuale cu cerințele sociale:* a. Evitarea conflictelor dintre individualitate și mediul social; b. Temeiul educației etico-sociale; c. Rezolvarea conflictului inevitabil dintre o individualitate puternică și societate; d. Realizarea personalității desăvârșite prin contopirea elementului individual cu cel social. 3. *Probleme speciale în pedagogia lui Goethe:* A. Raportul dintre educația armonică și cea profesională. B. Educația femeii. 4. *Valoarea de actualitate a pedagogiei lui Goethe.*

I. Filosofia lui Goethe.

Conflictul moral, dintre simțuri și rațiune, dintre înclinații personale și datorie, îl rezolvă Kant în favoarea rațiunii, excluzând sensibilitatea din domeniul moralității: un act de voință nu poate fi considerat ca moral, decât în cazul când e determinat *numai* de legea morală, deci fără intervenția

---

1) *W. Goethe* s'a născut în orașul Frankfurt pe Main, în anul 1749. După ce-și termină studiile în casa părintească, studiază timp de trei ani (1765—68), la Leipzig. Aci, a fost impresionat, deși se pregătea pentru studii juridice, în mod deosebit, de cursurile lui Oeser asupra artelor.

Scanned with OKEN Scanner

vreunei înclinații personale. Acest rigorism al moralei kantiene, au căutat să-l învingă *Schiller* și Goethe, punând în legătură cei doi factori, stabilind armonie între elementele, care determină activitatea noastră. Omul empiric și cel rațional nu mai sunt considerați ca două entități opuse, ci ca formând o *unitate armonică*. Armonia însă este *relativă* la Schiller, *absolută* la Goethe.

Primul admite *acele* motive empirice, care nu se opun legii raționale, ci sunt supuse acesteia; le exclude însă pe cele, care ar indica voinței o direcție diferită de aceea indicată de rațiune. Schiller subordonează, prin urmare sensibilitatea rațiunii; el recunoaște preponderența elementului rațional și prin aceasta, deși temperează rigorismul „imperativului categoric" (care exclude cu totul motivarea empirică), totuși nu-l învinge. Prin urmare, dualismul dintre sensibilitate și rațiune, dintre subiectivitatea naturală și legea morală obiectivă este rezolvat, atât de Kant cât și de Schiller, în favoarea elementului rațional.

Goethe admite *armonia absolută* între *elementele,* care compun ființa umană, deci și între rațiune și simțuri, între moralitate și sensibilitate.

Dacă la Schiller elementele subiective sunt puse în serviciul rațiunii, la Goethe, cei doi factori stau alături. Dualismul dintre subiect și obiect, formă și materie, natură și spirit, simțuri și rațiune, îl

---

Dela 1770 — 71 îl găsim la Strassburg unde suferă influența lui Herder și unde studiază, în mod deosebit, antichitatea, pe Rousseau și Shakespeare.

După o scurtă revenire la Frankfurt îl găsim studiind dreptul la Welzler.

In anul 1775 se stabilește la Weimar. In 1786 face o interesantă călătorie prin Italia care pentru viața și opera lui Goethe însemnează o „adevărată renaștere". Reîntors în Germania desfășoară o activitate prodigioasă și exercită o influență covârșitoare asupra mișcării spirituale germane. Moare în anul 1832.

înlocuieşte Goethe printr'o *unitate absolută,* printr'o armonie perfectă.

La Goethe găsim un sistem unitar, fondat pe o serioasă concepţie filosofică.

Vom schiţa în linii mari, — concepţia filosofică şi pedagogică a lui Goethe.

Pentru a trata mai metodic această chestiune, ne vom ocupa întâi de concepţia lui Goethe asupra naturii, *asupra universului* şi după aceea de concepţia lui *asupra omului.* In legătură cu concepţia lui asupra omului vom trata şi problemele de ordin pedagogic.

1. A. Dacă ne referim la *univers,* trebuie să ne punem întrebarea: care este atitudinea spiritului filosofic faţă de tainele universului?

Această întrebare o punem, întrucât este vorba să ştim şi care va fi fost atitudinea filosofilor dinaintea şi din timpul lui Goethe, faţă de tainele universului, pentru ca apoi să înţelegem cum va reacţiona acesta. Care sunt tainele universului? In câteva cuvinte le putem reduce la foarte puţine: Ce este lumea aceasta? In ce consistă ea? Care este substanţa lumii?

O a doua taină: Cum ne explicăm mişcarea şi cum ne explicăm ordinea, armonia în univers, acea mişcare ordonată, armonioasă, care permite omului de ştiinţă ca, studiind natura, să ajungă la stabilirea unor legi, referitoare la această natură.

In fine, am mai putea menţiona o altă taină a naturii: Dacă substanţa, care constituie natura, a fost creiată de cineva, şi de cine a fost creiată?

Dacă odată creiată, mai este îndrumată, sau nu, de cel, care a creiat-o? Este problema divinităţii.

B. Faţă de aceste taine ale naturii, filosofia a putut lua următoarele atitudini, pe care le vom găsi şi la filosofii dinaintea şi la cei din vremea

lui Goethe: Unii au avut o atitudine *sceptică*, de îndoială, adică au afirmat, că spiritul omenesc nu este destul de pătrunzător pentru a ajunge până la cunoașterea adâncă a realității.

Spiritul omenesc, prin felul cum este constituit, nu are putința să descopere aceste taine ale universului. Tainele universului, taine vor rămâne pentru mintea omenească.

Această atitudine sceptică poate să ia două forme diferite: Sau rămânem la afirmația că nu putem, cu mintea noastră omenească, să pătrundem tainele universului sau o a doua formă mai accentuată, mai gravă, este afirmația, că nici măcar nu putem susține, că există o lume obiectivă în afară de noi. Pentru ce? Ce cunoaștem noi din lumea înconjurătoare? Avem o sumă de sensații, care, sintetizate, ne dau percepțiuni, impresiuni asupra lumii înconjurătoare.

Dar ce sunt sensațiile, ce sunt percepțiile? Sunt niște fenomene sufletești, care se petrec în conștiința noastră. Ele ne aparțin nouă. Ce îmi garantează mie, că acestor fenomene sufletești, pe care le numim percepțiuni, le corespunde o realitate în afară de eul nostru? Acesta este scepticismul absolut, care nu permite minții omenești nici măcar să afirme, că există o lume obiectivă, în afară de eul nostru.

O a doua atitudine a spiritului filosofic față de tainele naturii este aceea pe care în filosofie o numim atitudine dogmatică, *dogmatismul*. In opoziție diametrală față de atitudinea scepticilor, dogmaticii afirmă, că rațiunea omenească are putința să pătrundă tainele universului, dacă nu este falsificată de anumite erori provocate de tradiție și de mediul social. Dați libertate rațiunii omenești; lăsați-o să funcționeze liber și ea va descoperi aceste taine.

In cadrul acestei atitudini, pe care am numit-o

dogmatică, s'au produs o sumă de concepţii filosofice, care tocmai prin diversitatea lor dovedesc, că dogmatismul nu poate să aibă dreptate. Căci dacă mintea omenească ar putea într'adevăr să descopere tainele universului, atunci cum se face că filosofi diferiţi au ajuns la concluziuni diferite asupra aceluiaş univers? Care dintre concepţiunile acestea reprezintă adevărul?

De exemplu: unii au zis că lumea aceasta, în esenţa ei, este materie: concepţia materialistă. Chiar şi ceeace cunoaştem noi drept suflet nu este altceva decât o funcţiune a materiei, a sistemului nervos. Alţii au zis din contră, că nu există materie în univers: că în univers nu există decât spirit. Dacă ne gândim de exemplu la Leibniz, vedem că el înlocuieşte atomul materialiştilor — este ştiut că materialiştii concep materia împărţită în atomi, — prin nişte atomi spirituali pe care i-a numit „monade", nişte entităţi spirituale. Conexiunea acestor entităţi spirituale pe care Leibniz le-a numit monade, ne dă nouă iluziunea materiei. De fapt însă, în ultima sa esenţă, universul este constituit numai din entităţi spirituale, din monade.

In sfârşit, au mai venit alţii, tot dogmatici, care au zis: dar bine, dece să nu fim în armonie cu experienţa noastră? Dar experienţa noastră ce ne-a dovedit? Că sunt unele fenomene care aparţin lumii fizice, care se petrec în timp şi în spaţiu şi cad sub simţurile noastre. Şi că sunt şi alte fenomene, care se petrec în conştiinţa noastră, în lumea noastră internă: idei, sentimente, procese psihologice, care nu ocupă loc în spaţiu şi nu cad sub simţuri.

Prin urmare, dacă experienţa noastră ne pune în faţa acestor două categorii de fenomene, pentruce să nu punem la baza fiecăreia din aceste categorii o substanţă diferită, după cum şi fenomenele sunt diferite? Aşa fiind, aceşti filosofi ajung la afirmaţiunea că universul este compus din două substanţe: spirit şi materie (dualism).

Scanned with OKEN Scanner

In sfârşit, dată fiind dificultatea de a explica influenţa, pe care spiritul o exercită asupra materiei şi materia asupra spiritului, — din cauza diversităţii enorme dintre aceste două substanţe, din cauza naturii lor, s'a ajuns la o altă concepţie, care a căutat să prindă avantagiile dualismului de a fi armonie cu experienţa, evitând dificultăţile explicării unei influenţe reciproce între substanţe diferite şi anume la concepţia, care admite o singură substanţă universală, dar având şi atributul întinderii caracteristic materiei, şi atributul cugetării, caracteristic spiritului; deci o singură substanţă cu ambele atribute, concepţie denumită monistă [1]).

Diversitatea acestor concepţii, expuse mai sus, la care au ajuns dogmaticii, este cea mai bună dovadă, pe care au făcut-o ei înşişi, că dogmatismul nu corespunde adevărului, căci, încă odată, dacă ar corespunde adevărului, atunci raţiunea omenească ar trebui să ajungă la o soluţiune, iar nu la patru sau cinci soluţiuni diferite.

Trecem la o a treia atitudine a spiritului filosofic, faţă de tainele Universului, după care vom vedea ce reacţiune se va produce în spiritul lui Goethe. A treia atitudine a spiritului omenesc în faţa acestei realităţi, pe care o numim „Univers": este atitudinea filosofului ce afirmă probabilitatea, că ar exista ceva în afară de noi, o lume obiectivă care însă atunci când este vorba de a determina fiinţa acestui ceva, natura substanţială a acestui ceva, se întreabă, care sunt limitele intelectului nostru, în ce măsură poate mintea noastră să pătrundă acele taine ale lumii obiective. Prin urmare această concepţie ia o atitudine critică faţă de subiectul, care studiază lumea obiectivă. Această concepţie al cărei reprezentant mai de seamă

1) Concepţia aceasta a fost ilustrată de filosoful Spinoza.

e Kant, a fost denumită criticistă; atitudine critică fiind deci aceea, care vrea să cunoască limitele minții omenești în tendința ei de a pătrunde tainele lumii obiective, tainele universului. Ei bine, la ce concluzii a ajuns această concepțiune criticistă? Ceeace numim noi cunoașterea lumii înconjurătoare, — spun criticiștii — cunoașterea universului, rezultă din două feluri de elemente: unele, care se găsesc în subiectul nostru, iar altele pe care le primim dela lumea înconjurătoare. Prin urmare această concepțiune desparte subiectul de obiect în mod precis și se întreabă, ce aduce subiectul în domeniul cunoașterii obiectului.

Și atunci, constatăm această afirmare, surprinzătoare în primul moment, pentru cine nu cunoaște evoluțiunea filosofiei, că obiectul, lumea înconjurătoare, ne trimite un material de impresiuni, dar că acest material de impresiuni este prelucrat de anumite forme înăscute ale minții noastre.

Dacă vreți o analogie care să ne facă să înțelegem mai bine această concepție, presupuneți că la o clădire ni se dă materialul: cărămizi, var, lemne. Tot ce trebuie la clădirea aceasta ne este dat. Dar planul clădirii, execuțiunea acestui plan aparține cui? Arhitectului, constructorului. Prin urmare, subiectul primește material din lumea obiectivă, dar arhitectul lumii obiective, acela prin care se va pune ordine și armonie în mișcarea universului, este spiritul.

Vedem așa dar importanța deosebită dată de criticiști, de Kant, subiectului, în explicarea mișcării universului, a ordinei și a armoniei din univers. Este suficient să reamintim, că printre formele acelea înnăscute ale minții noastre, chemate să prelucreze materialul venit din experiență, se găsesc trei din cele mai importante pentru fixarea legilor naturii: și anume spațiul, timpul și cauzalitatea. Mai sunt și altele, dar le amintesc numai

Scanned with OKEN Scanner

pe aceste trei, deoarece toate fenomenele se petrec în timp, și cele sufletești și cele fizice, iar toate fenomenele materiale se petrec și în spațiu și în timp. Prin urmare, tot ceeace se petrece în lumea asta, se petrece în spațiu și în timp, sau numai în timp. Dar legătura dintre fenomenele, care se petrec, fie în lumea sufletească, în lumea rațiunii, fie în lumea fizică, în lumea simțurilor, cine o face? O face cauzalitatea. Intre fenomenele acestea, care se succed în timp și unele dintre cele ce se petrec în spațiu, trebuie stabilită o legătură de cauzalitate pentru a ajunge la ordine și armonie în univers, pentru a ajunge la legi științifice.

Ei bine, dacă fără timp, fără spațiu, fără cauzalitate, nu putem ajunge la explicarea ordinei universale și dacă timpul, spațiul și cauzalitatea nu sunt însușiri ale lumii obiective, ci sunt forme ale minții noastre, pe care le aplicăm noi acestei lumi obiective, ce înseamnă aceasta? Inseamnă că noi, subiectul, suntem acei, care dăm legi naturii, înseamnă, că toată problema aceasta a lumii organizate, care face posibilă transformarea haosului în cosmos, în universum, toată problema mișcării ordonate și armonice în univers, o rezolvă cine? Subiectul.

Așa încât s'a putut afirma, că dacă în ce privește problema substanței, Kant a susținut, că noi nu putem să cunoaștem natura lumii obiective, tocmai din cauză că impresiunile, ce vin dela această lume sunt prelucrate de formele înnăscute; dacă nu putem cunoaște substanța, ceeace Kant a numit lucrul în sine, — mișcarea universală, ordinea în Univers, rămân subiectului. Armonia universală este opera formelor apriorice. Vedem așa dar ce sciziune mare face Kant între subiect și obiect: De „lucrul în sine", nu se poate apropia subiectul. Nu putem ști ce este lumea înconjurătoare, din

cauza formelor apriorice. Legile naturii nu se pot explica *obiectiv*.

Obiectul dă substanța; subiectul dă legi acestei substanțe. Nici nu se putea o prăpastie mai mare ca aceasta pe care o sapă filosofia lui Kant între subiect și obiect.

C. Și acum, odată arătate cele trei atitudini ale spiritului filosofic față de tainele universului, a venit momentul să ne întrebăm, în legătură cu filosofia și pedagogia lui Goethe: ce atitudine va lua el în fața acestor taine?

Dela început trebuie să facem o afirmație: dacă filosofia timpului și cea anterioară lui Goethe a avut tendința de a scinda realitatea, până s'a ajuns la această sciziune a criticismului între subiect și obiect, Goethe a fost acel, care a afirmat cu hotărîre *unitatea,* contra acestor tendințe de scindare a realității.

Goethe a afirmat că între subiect și obiect, între eul nostru și lumea obiectivă, între noi și natură, există o unitate.

Pentru ce?

Pentru că și *omul și natura sunt de aceeaș ființă,* sunt alcătuiți din aceeași substanță, nu poate fi vorba de o sciziune între subiect și obiect. Nu pentrucă eu dau legi naturii, spune Goethe, ci pentru că sunt de aceeași ființă cu natura, descopăr în sufletul meu secretul naturii: „Ist nicht der Kern der Natur Menschen im Herzen?" (Nu este oare miezul naturii în inima omului). Da. Pentru ce? Pentrucă omul și natura sunt de aceeași ființă.

Dacă Goethe a ajuns la această convingere, că între subiect și obiect există o perfectă unitate, că suntem de aceeași ființă, — „Wesensgleichheit", (unitatea de ființă, de natură) — nu trebuie să ne închipuim, că a ajuns la această concluzie, așa cum va fi ajuns Spinoza, care procedează după metoda matematică, pe calea logicei pure, la construi-

rea sistemului său; nici așa cum a ajuns Kant la construirea sistemului său criticist. Goethe procedează cu totul altfel și acesta este unul din caracterele fundamentale ale filosofiei sale. Pe lângă unitatea între subiect și obiect, afirmată de Goethe, acesta a mai făcut ceva: n'a căutat să pătrundă realitatea, deci și tainele naturii, numai pe calea minții. Realitatea — spunea Goethe — nu este suficient s'o gândim, *realitatea trebuie trăită.*

Goethe a afirmat această unitate, nu făcând raționamente logice sau cercetări științifice, care l-ar fi dus la această concluzie. El a făcut această afirmație pentrucă, de câte ori s'a găsit în mijlocul naturii, în sufletul lui a vibrat natura și sufletul lui a vibrat în natură. S'a produs acea conexiune între subiect și obiect, care nu este dovedită prin argumente, dar este simțită, este trăită.

In sufletul lui vibra natura, iar bogăția sufletului lui aducea o contribuție prețioasă la bogăția naturii.

Dece un suflet omenesc, cu toate însușirile lui și cu tot conținutul lui prețios n'ar aduce o contribuție mai mare la îmbogățirea naturii, decât o pasăre, care cântă?

Ca să înțelegem mai bine această atitudine de spirit, care ne face să simțim, să trăim cu intensitate unitatea dintre ființă și natură, e suficient a ne gândi la deosebirea dintre omul de știință, care cercetează natura și observă cu microscopul fiecare gândăcel sau nervură a unei plante și ciobanul, care, cu fluierul în mână, admiră priveliștea naturii, și își exprimă, prin melodia pe care o fluieră, vibrațiunile sufletului său.

In literatura noastră, un simbol frumos de asemenea trăire a naturii, de conexiune trăită între eu și natură, găsim în frumoasa baladă a Mioriței. Vedem în Miorița, cum sufletul ciobanului, eroul principal, se contopește cu natura și cum, acelaș

suflet de cioban, în natură descoperă divinitatea. Omul, natura, divinitatea se găsesc la un moment dat împreună. Eul trăiește lumea obiectivă, trăiește divinitatea, o trăiește intens, nu o gândește numai.

Iată cum ajunge Goethe, în locul deosebirii pe care o făcea Kant între obiect și subiect, la unitatea dintre obiect și subiect, la unitatea dintre materie și spirit, la unitatea dintre natură și Dumnezeu.

Mai mult decât atât. Din moment ce am admis această unitate de ființă a eului cu non-eul, a subiectului cu obiectul, afirmă Goethe, nu mai putem să facem deosebirea, pe care o făcea filosofia kantiană, între lucrul în sine și fenomen.

Din moment ce impresiunile, care îmi vin mie dela lumea obiectivă, dela lucrul în sine, spune Kant, sunt transformate de subiectul meu, eu nu cunosc decât aparența lumii în sine, fenomenul, și nu lucrul în sine.

Goethe zice: nu mai facem această deosebire între fenomen și lucrul în sine, pentrucă putem trăi substanța lumii.

Nichts ist drinnen, nichts ist draussen.
Das was innen, das ist aussen.
(Nimic nu este înăuntru, nimic nu este afară,
Pentrucă ce este înăuntru, este și afară).

Sau alte versuri ale lui Goethe, care exprimă aceeași ideie:

Natur hat weder Kern noch Schale.
Beides ist sie mit einem Male.
(Natura nu are nici miez, nici coajă
Ea este ambele laolaltă).

Coaja după cum se vede și din versurile de mai sus, care ar corespunde fenomenului și miezul care

ar corespunde lucrului în sine se contopesc, sunt ambele laolaltă. Goethe nu desparte fenomenul de lucrul în sine, ci le contopește.

Filosofii de până la Goethe separaseră obiectul de subiect. Obiectul, adică natura, filosofii îl separaseră în natură și Dumnezeu, iar subiectul îl separaseră în trup și suflet. Pentru Goethe nu mai există niciunul din aceste dualisme. Subiectul, am văzut că se unește cu obiectul, natura cu divinitatea. Pretutindeni, în natură, descoperim pe Dumnezeu, chiar în cele mai neînsemnate lucruri. Sufletul și trupul sunt o ființă unitară în subiect. Prin urmare peste tot unitate.

In ce privește divinitatea, avem de făcut o precizare: deși Goethe afirmă că Dumnezeu se găsește pretutindeni în natură, deci am avea impresia că are o concepție *imanentă* asupra divinității, totuși în unele fragmente din lucrările sale, Goethe afirmă și transcendența lui Dumnezeu, adică a unui Dumnezeu mai presus de univers.

Pentru a ne imagina legătura, care s'ar putea stabili între divinitatea imanentă și cea transcendentă, să ne închipuim două cercuri: unul mare și altul mai mic, cuprins în cel mare. Cel mare ar reprezenta divinitatea. Cel mic, cuprins în cel dintâi, ar reprezenta natura. Prin urmare, în partea comună cercului mare cu cercul mic, natura se întâlnește cu divinitatea (imanentă). Pe acea porțiune a cercului mare, care nu mai e ocupată de cercul mic divinitatea este deasupra naturii, este transcendentă. Universul, care tinde mereu spre perfecțiune, pare că ar tinde să-și lărgească acest cerc, pentru a se apropia din ce în ce de divinitate. Goethe va fi gândit poate că vreodată cercul acesta se va mări atât de mult, încât, într'adevăr, natura și divinitatea să fie identice.

O ultimă chestiune, în ceeace privește natura. Am putea să ne punem întrebarea: oare și-a închi-

puit Goethe, că pe baza acestei unități a subiectului și obiectului, fiecare dintre noi, oamenii, poate să cunoască lumea obiectivă în întregime ,în toate tainele ei?

Nu, nu putem considera pe Goethe atât de naiv. Goethe nu putea rămâne la concepția dogmatică naivă, că fiecare din noi poate cunoaște realitatea întreagă.

De unde pentru Kant natura era „unverständlich" de neînțeles, pentru Goethe era, „unverstanden", neînțeleasă. Goethe ajungea la concluzia că Universul se reflectă în diferite moduri în conștiințe diferite și că deci conștiința fiecăruia dintre noi prinde anumite aspecte ale Universului.

De aceea, fiecare om în parte cunoaște lumea, nu fals, dar incomplet (cantitativ) și gradual (calitativ). Toți la un loc ar cunoaște-o bine. Dar cum vom putea contribui toți la un loc — trecuți și viitori laolaltă — la cunoașterea Universului? Așa fiind, putem spune că deosebirea dintre Kant și Goethe ar consta în faptul că de unde după Kant nu putem cunoaște decât fenomenul (aparența lucrului în sine) la Goethe chiar în cele mai mici lucruri și fapte putem cunoaște *ceva din ființa lumii,* deci ne apropiem de lucrul în sine.

2. In ce privește *omul,* vom constata la Goethe aceeași tendință spre unitate, opusă tendinței de fragmentare manifestată de lumea cultă, anterioară și în parte contemporană lui. Pentru o mai clară înțelegere a atitudinii lui Goethe față de om, să vedem care este *tipul omului ideal* în diverse concepțiuni mai importante și ce atitudine va lua Goethe față de aceste concepții.

Cine nu-și amintește de felul cum considera biserica creștină medievală pe omul ideal? Omul în concepția creștină, dualistă, este trup și suflet. Din aceste două elemente, singurul care prețuiește,

este sufletul. Ceva mai mult. Pentru ca să liberăm sufletul, să-i dăm aripi de desvoltare și înălțare, trebuie să reducem la minimul posibil pretențiunile trupului. Trupul este pedepsit continuu ca să nu aibă pretenții prea mari la viață.

Se ajunge, prin urmare, la o concepție, pe care o putem numi ascetică, în sensul că ni se cere să renunțăm la toate pretențiile vieții trupești, la toate pretențiile simțurilor, pentruca sufletul să poată trăi cu intensitate și să se poată ridica acolo, unde cere divinitatea. Iată prin urmare concepția asupra omului ideal, pe care o găsim la medievali.

Dacă trecem la concepția din timpul Renașterii și umanismului, vom avea, un moment, impresia că este vorba de un tip de om unitar: trup și suflet cu drepturi egale. Aceasta în teorie. De fapt însă, prin reacțiunea, care se produce în această epocă, imediat următoare evului mediu, față de ascetismul medieval, se cade în extrema cealaltă. Cine nu știe, cât de prețuită e viața trupului și a simțurilor în epoca Renașterii. Cea mai mare libertate era acordată trupului, adeseori în dauna sufletului, Prin urmare, aci găsim o atitudine opusă, în ceeace privește concepția asupra omului. De unde în Evul mediu este prețuit spiritul, în timpul Renașterii, pare a se manifesta o concepție unitară, care în realitate acordă însă predominația trupului.

Dacă mergem mai departe, vom constata, că spiritul recâștigă ascendență asupra trupului și ajungem la o nouă fragmentare a ființei omenești, în sensul că dacă acest spirit a rămas dominant asupra trupului, cultura modernă a dat o importanță deosebită, când unei laturi a vieții noastre sufletești, când altei laturi.

Cine nu-și amintește, din studiul pedagogiei, de suveranitatea pe care a exercitat-o concepția intelectualistă, care acorda rațiunii logice supre-

maţia în viaţa noastră sufletească, dispreţuind sentimentul şi spontaneitatea naturală a sufletului omenesc. Acesta este cazul la Descartes şi Bacon. Ce a cerut Descartes? Să dăm libertate raţiunii omeneşti, ca ea să descopere singură adevărul. Bacon adaogă: Dacă vreţi să poată descoperi adevărul, trebuie s'o purificăm de toate acele influenţe ale tradiţiei, ale prejudecăţilor, care au stăpânit-o timp de secole. Sunt acei idoli, de care vorbea Bacon, pe care trebuie să-i înlăturăm şi, după aceea, raţiunea, purificată, va putea într'adevăr să descopere realitatea. Prin urmare, încredere absolută în raţiune, suveranitatea raţiunii în viaţa noastră sufletească.

Tendinţe asemănătoare constatăm în cultura din Franţa şi Germania din secolul al optsprezecelea, la curentul intelectualist al enciclopediştilor.

Aceştia susţineau, că viaţa socială şi culturală trebuie refăcută, pusă pe baze noui. Şi cum vom ajunge la aceasta? Răspunzând la cerinţele raţiunii. Raţiunea va descoperi calea adevărului, raţiunea purificată de toate influenţele tradiţiei şi ale prejudecăţii.

Şi, însfârşit, mai citäm o manifestare importantă a intelectualismului, deosebit de cunoscută în domeniul pedagogiei: psihologia herbartiană. Herbart este acela, care a derivat întreaga viaţă sufletească din reprezentări. Prin urmare reprezentarea, acest element de ordin intelectual, stă la baza întregei vieţi sufleteşti.

Din natura reprezentărilor şi a raporturilor dintre ele rezultă şi sentimentul, rezultă voinţa. Toată viaţa şi activitatea sufletească are deci la bază un element intelectual. Iată intelectualismul psihologic în floare.

Natural, că s'a produs o reacţiune în cultura modernă, contra intelectualismului, în direcţia sentimentului. Sunt cunoscute în această privinţă fru-

moasele producțiuni ale romantismului filosofic. Romantismul acela, care se bazează pe sentiment și imaginație mai mult decât pe rațiunea logică. Romantismul filosofic pe care îl găsim de pildă la Schelling. Cine nu cunoaște deasemeni pe filosofii contemporani cu Kant, care au pus bazele unei filosofii a sentimentului și credinței? E suficient să citățm pe Hamann și pe Jacobi. Aflăm aci accentuată o altă latură a sufletului omenesc, căci aceștia dau preponderență sentimentului asupra intelectului.

Putem să descoperim și alte afirmațiuni unilaterale. Cine nu a auzit de acea frumoasă scriere a lui Schiller[1]) intitulată: „Über die aesthetische Erziehung des Menschen", în care se dă preponderență elementului estetic în viața sufletească a omului. Este adevărat că Schiller, când a format noțiunea aceea a *sufletului frumos*, care conexează simțirea cu rațiunea, a încercat o unificare a naturii și ființei omenești. Totuși accentul rămâne asupra elementului estetic.

Insfârșit, mai amintim pe cea mai interesantă din toate concepțiile unilaterale aceea care acordă preponderență în viața noastră sufletească elementului moral: este concepția kantiană. Omul ideal, după Kant, este acela, care a reușit să dea ascultare, în toate actele sale, legii morale din propria sa conștiință și să opună rezistență tuturor tentațiunilor, care vin, fie dela propriile noastre simțuri, fie dela mediul înconjurător. Iată deci o concepție, care dă preponderență elementului moral în viața noastră sufletească.

Sunt așa dar atâtea și atâtea concepții, care fragmentează natura omenească, având toate un caracter unilateral.

Totuși, nu am putea face afirmația, — căci am

1) Vezi, Cap. asupra lui Schiller și Antologie pedagogică. Vol. II.

greşi, — că nu s'a făcut încercarea de construire a unui tip uman unitar înainte de Goethe. Vom cita două din cele mai importante. Dar vom vedea, că din motive de ordin filosofic, ele nu corespund condiţiunilor, cărora va corespunde tipul lui Goethe. Citǎm cazul cunoscut: concepţia lui Rousseau.

Rousseau nu înţelege să scindăm sufletul omenesc în diverse facultăţi: inteligenţă, sensibilitate, voinţă. Sufletul omenesc este sub influenţa naturii şi natura tinde să se manifeste unitar. Fără îndoială. Dar sufletul omenesc merge alături de trup. Aşa fiind, ce facem cu legătura dintre trup şi suflet?

Mai citǎm o a doua încercare de construire a unui tip uman unitar: pe marele pedagog Pestalozzi, care, deşi considera sufletul constituit din mai multe elemente, din mai multe forţe, cerea ca aceste forţe să fie cultivate, desvoltate în mod armonic, pentru a ajunge la un tot unitar. Dar ce facem iar cu diferenţa dintre trup şi suflet?

Rousseau era dualist în metafizică: admitea materie şi spirit. Cum ai să faci atunci ca să realizezi o unitate între două substanţe, care sunt, ca natură, totalmente opuse? Pestalozzi, fiind filosof creştin admitea şi el dualismul între materie şi spirit şi, din acest punct de vedere nici metafizica lui nu poate să ne dea soluţii pentru realizarea unei asemenea fiinţe unitare.

II. Pedagogia lui Goethe.

1. Consecvent concepţiei sale filosofice, Goethe, pe domeniul pedagogic va tinde către o desvoltare armonică a individului. In felul acesta el va merge faţă de cultura timpului său alături de curentul cultural denumit neoclasicism, curent care urmărea mai ales să reînvieze în viaţă şi cultura mo-

Scanned with OKEN Scanner

dernă, tipul omului antic, acel tip armonic, care a fost exprimat în cuvintele greceşti: „kalokagatia", frumuseţe şi bunătate; frumuseţe trupească şi bunătate sufletească conexate, alcătuind o unitate armonică. Goethe exprima prin formula următoare concepţia sa asupra omului: *„unitatea armonică a existenţei"*. E vorba de o unitate armonică a existenţei în sensul antic, nu numai prin conexiunea dintre elementele, care constituie sufletul, ci şi dintre suflet şi trup. Acelaş lucru l-au încercat şi Rousseau şi Pestalozzi, cu diferenţa că Rousseau şi Pestalozzi erau dualişti în metafizică, iar Goethe credea în unitatea de substanţă: „Wesensgleichheit". Prin urmare, la Goethe, nu se mai pune problema opoziţiei dintre spirit şi materie. Nu mai există deosebire între ele. Este probabil, că substanţa gândită de Goethe, din care este constituită şi fiinţa omenească, va fi fost gândită ca o substanţă spirituală şi nu materială. Iată, prin urmare, cum concepţia lui metafizică îi permite să creieze acest tip ideal de om şi să instituie acest ideal al educaţiei: unitatea armonică a existenţei.

Idealul educaţiei este unitatea armonică a existenţei. Realizarea acestui ideal va depinde de două mari condiţiuni, de două noţiuni ce stau la baza pedagogiei lui Goethe: *individualitatea* şi *activitatea*.

Datoria educatorului este de a *căuta* să cunoască diferitele forţe, de care dispune individul, a le *desvolta* în direcţia indicată de însăşi natura individuală şi a le *contopi* într'o unitate. „Fiecare însuşire e importantă şi trebuie să fie desvoltată. Dacă unul favorizează numai frumosul, altul numai utilul, amândoi, împreună, abia compun un om" [1]).

Dar pentru ca acele însuşiri, care determină in-

1) *Goethe*, Wilhelm Meisters Lehrjahre. Cap. 5 din cartea 8-a Ed. Grumbach, pag. 646.

dividualitatea unui om, să poată fi desvoltate și puse în evidență, e necesară *activitatea.*

Fără activitate, ființa noastră nu se poate manifesta și existența devine insuportabilă. A trăi înseamnă a fi activ. Cea mai mare parte a răului, în lume, e cauzată de faptul că oamenii nu sunt destul de activi în ajungerea scopului lor. „Nu e destul să cunoaștem, trebuie să și aplicăm; nu e suficient să voim, trebuie să și lucrăm" [1]).

Dar o activitate rodnică și fericită nu poate fi decât aceea, a cărei direcțiune e indicată de individualitatea noastră, căci numai întrucât lucrăm conform propriilor noastre predispoziții, tindem la realizarea menirii ce natura însăși ne-a hărăzit. A se consacra unui fel de activitate, contrară dispozițiunilor naturale, e o stare deplorabilă pentru orice individ, căci scânteia, ce soarta i-a asvârlit în adâncul sufletului, va putea fi acoperită de cenușa indiferenței, dar nu va putea niciodată fi stinsă. O existență fericită nu o putem găsi decât în manifestarea desăvârșită a ființei noastre individuale. „Lumea este ingrată, zic mulți; eu nu am găsit că e ingrată, dacă știm să facem ceva pentru dânsa în mod desăvârșit" [2]).

Un educator bun va tinde deci să încurajeze cât mai mult desvoltarea dispozițiilor naturale și să înlăture orice dorințe, pentru a căror realizare suficientă individul nu ar poseda calitățile necesare. „Un copil, un om tânăr, care *rătăcesc* pe propiul lor drum, îmi plac mai mult, decât acei, care merg bine pe un drum străin [3]).

Găsim aci clar exprimată ideia orientării profesionale și credința că numai o educație ce respectă

1) *Goethe,* Werke, Zweiter Band, Ed. Grumbach, Leipzig, pag. 508.
2) *Goethe,* Werke, Siebenter Band, W. Meisters Lehrjahre pag. 71.
3) *Goethe,* Werke, Siebenter Band, W. Meisters Lehrjahre, pag. 608–609.

Scanned with OKEN Scanner

individualitatea şi face apel la propria activitate a elevului, poate evita pe de o parte, uniformizarea caracterelor, iar pe de altă parte, poate favoriza o activitate rodnică şi variată.

2. Armonizarea tendinţelor individuale cu cerinţele sociale.

Iată un sistem de educaţie, care dă toate drepturile individului. Se armonizează însă o asemenea educaţie cu cerinţele sociale? Indivizii, astfel educaţi, vor putea fi adaptaţi mediului social? Fără îndoială, întrucât în genere, a da o desvoltare cât mai mare însuşirilor individuale şi a îndrepta toată activitatea în direcţia indicată de ele, nu contrazice deloc cerinţele unei bune societăţi. Cu cât activitatea individuală va fi mai bună şi mai rodnică, cu atât mai bună şi mai rodnică va fi activitatea socială; dar activitatea individuală nu poate fi astfel decât în cazul când reprezintă manifestarea însuşirilor esenţiale ale individului.

Noţiunea activităţii, aşa cum o stabileşte Goethe, armonizează tendinţele individuale cu cerinţele sociale. Elementul individual constă în a lucra conform predispoziţiilor naturale, cel social în a pune activitatea noastră în serviciul societăţii. Considerând de aproape aceste două elemente, vom constata, pe de o parte, că elementul individual conţine în sine o parte socială — întrucât lucrând conform dispoziţiei fundamentale a fiinţei noastre, activitatea va fi mai productivă şi deci mai folositoare societăţii, — pe de altă parte, că elementul social conţine în sine o parte individuală, întrucât numai atunci vom lucra cu spor pentru binele social, când activitatea noastră va avea, drept origină, calităţi reale.

Totuşi, acest principiu presupune că toate carac-

Scanned with OKEN Scanner

terele individuale sunt prielnice societăţii, din care fac parte, şi orice mediu social e prielnic desvoltării personale a indivizilor ce cuprinde. Dar în amândouă părţile excepţiile sunt destul de numeroase. Atâtea caractere individuale, bune sau rele, nu-şi găsesc rolul în societatea din care fac parte sau sunt dăunătoare acesteia; şi de multe ori influenţa mediului social îndepărtează pe individ dela menirea lui naturală. Atâtea individualităţi distinse devin necredincioase societăţii, pentru a-şi rămâne credincioase lor înşile, atâtea caractere perverse înfruntă ordinea socială. Şi pe mulţi indivizi bine dotaţi de natură îi induce în eroare mediul social, susţrăgându-i idealului impus de firea lor şi aruncând astfel cenuşa necesităţii sociale imediate asupra scânteii divine.

a) Pot fi evitate atari conflicte? In parte, da, şi anume graţie educaţiei, care: 1) acordă individualităţii sprijinul cuvenit contra atacurilor venite din afară; 2) transformă, în baza *flexibilităţii caracterului individual,* individualitatea în personalitate, producând prin aceasta în individ facultatea dominării de sine. Să ne explicăm:

Orice fenomen în lume e determinat, zice Goethe, de doi factori, unul absolut necesar şi invariabil *„soarta"*, altul relativ şi variabil *„întâmplarea"*. In existenţa individului, primul element e reprezentat de predispoziţia naturală, al doilea, de influenţele venite din afară. Raţiunea intervine pentru a deosebi în individ elementele esenţiale, invariabile, de cele incidentale, variabile.

Datoria de căpetenie a educaţiei va fi de a acorda importanţa cuvenită primelor elemente, adică de a considera natura intimă, ce soarta a hărăzit individului, ca baza întregei lui existenţe, şi de a trata cu pricepere elementele incidentale, utilizând pe cele favorabile naturii individuale, evitând sau îndepărtând pe cele defavorabile. Pe cât de folo-

sitoare ar fi în acest caz educaţia pentru individ şi societate, pe atât de dăunătoare ar fi ea când, desconsiderând importanţa însuşirilor individuale invariabile, ar tinde să le denatureze sau chiar să le nimicească pe acestea şi să exagereze importanţa şi valoarea educativă a întâmplării. In acest din urmă caz, fiecare ar fi pus să exercite o activitate, pe care nu i-a indicat-o natura, iar activitatea lui naturală ar fi impusă, tot în mod artificial, unui alt individ. Individul supus unei asemenea educaţii ar deveni un mecanism lipsit de entuziasm şi ideal, iar societatea compusă din astfel de indivizi s'ar asemăna cu un monstru, care ar avea ochii şi nasul la ceafă, mâinile în locul picioarelor, picioarele în locul mâinilor ş. a. m. d. Ceva mai mult, o atare societate ar fi necontenit agitată şi turburată de tendinţe individuale contrare ei, căci focul sacru poate fi înnăbuşit, dar niciodată stins.

Soarta s'ar răzbuna contra unei atare societăţi artificiale prin voinţa şi energia membrilor ei, căci „nimănui pe pământ sau sub pământ, nu-i poate reuşi ceeace e rezervat numai soartei" [1]).

Concluzia ar fi: decât o educaţie greşită, mai bine niciuna. Aceasta ar însemna a prefera unui rău mai mare un rău mai mic, dar totuşi un rău, căci, dacă în unele cazuri influenţele întâmplătoare necălăuzite de educaţie ar fi favorabile naturii individuale, în alte cazuri ele ar înnăbuşi-o.

Astfel, un om, dotat cu cele mai frumoase însuşiri, dar pe care întâmplarea l-a aruncat în mijlocul unor oameni cu însuşiri proaste, se va resimţi multă vreme, dacă nu totdeauna de influenţa mediului rău; impresiile primite în copilărie cu greu se şterg. Dar şi *felul* activităţii individuale e adesea determinat de mediul înconjurător, în contra însuşirilor naturale.

1) *Goethe.* Werke, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 293.

Rareori întâmplarea duce la îndeplinire ceeace a decis soarta. Deci rolul educatorului ar fi de a desvolta calităţile esenţiale ale individului şi de a înlătura din calea acestei evoluţii orice piedici. Aceasta e concluzia logică. Totuşi trebuie să menţionez că, în privinţa rostului şi valorii educaţiei, Goethe pare, la prima vedere, a se contrazice.

Intr'adevăr, în „Wilhelm Meisters Lehrjahre", găsim două păreri opuse: prima susţine că datoria educatorului nu este de a feri pe om de eroare, ci de a-i satisface dorinţele şi înclinaţiile şi, în caz când acestea sunt eronate, de a-l face să-şi cunoască pe deplin eroarea, ceeace l-ar îndepărta în mod sigur dela calea luată; cea de a doua (exprimată de Natalia) susţine din contra, că, dacă educatorul nu ajută şi nu sfătuieşte asupra momentului, nu mai poate ajuta niciodată, şi recomandă de asemeni stabilirea unor anumite norme sau maxime, pe care individul ar trebui să le respecte.

Se poate uşor constata că triumful e al teoriei din urmă, asupra căreia insistă Goethe mai mult şi care e în armonie cu principiile pedagogice din „Wilhelm Meisters Wanderjahre", scriere posterioară lui „Wilhelm Meisters Lehrjahre".

Tot educaţia e chemată să rezolve şi a doua parte a conflictului: atitudinea indiferentă sau ostentativă a unor indivizi faţă de societate.

După cum în viaţa individuală găsim anumite însuşiri fundamentale, care, cu cât sunt mai accentuate, cu atât caracterizează mai mult pe individ, deosebindu-l de semenii lui, tot astfel şi în viaţa socială găsim anumite elemente esenţiale, care păstrează totdeauna caracterul lor, chiar şi în mijlocul agitaţiei produse de însemnate transformări sociale. Aceste elemente le numeşte Goethe *„formule ale spiritului universal"* (Formeln des Weltgeistes). Ele aparţin întregei omeniri şi reprezintă deci legătura dintre indivizi; de ele depinde armo-

nia socială. „Cercetătorul atent, zice Goethe, își formează din atari formule un fel de „alfabet al spiritului universal". Una din cele mai importante litere ale acestui alfabet — în tot cazul cea mai importantă pentru armonia socială — e *moralitatea* (Die moralische Weltordnung).

Adevăratul criteriu moral nu este deci de natură convențională, căci e înnăscut omenirii în general și fiecărui om în parte.

El este leit-motivul conștiinței sociale. Germenele moralității îl găsim sădit în spiritul oricărui individ; el încolțește și se desvoltă, dacă celelalte elemente esențiale ale sufletului individual nu se opun acelei desvoltări prin natura și forța lor, și dacă educația îi dă atenția cuvenită. Așa dar, dacă, pe de o parte, însușirile personale nu sunt cu totul opuse celor sociale, pe de altă parte educația nu acordă factorilor individuali o importanță coplesitoare pentru factorul social, atunci individul va deveni un bun membru al societății.

Reprezentantul moralității universale în individ este conștiința. Goethe, ca și Kant, ne dă un criteriu de moralitate formal: nici legea morală, nici conștiința nu indică conduita individului în diferitele sale raporturi cu lumea, ci ne dă numai un mijloc general de a controla activitatea noastră. Un alt punct comun celor două criterii este faptul că ele sunt obiective și absolute, exclud convenția și variabilitatea, au, am putea zice, un caracter metafizic; legea morală ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, conștiința morală cu spiritul universal.

Deosebirea celor două criterii o determină două motive: întâiu, supremația pe care Kant o acordă legii morale și al doilea caracterul imperativ prea pronunțat al moralei kantiene. Goethe consideră moralitatea ca fiind un element important și indispensabil al caracterului individual, nu însă ca

fiind cel mai important, adică elementul suprem, căruia i-ar fi subordonați toți ceilalți factori. Din punct de vedere social însă, moralitatea își păstrează și la Goethe supremația, deși nu o supremație absolută.

b) Problema, ce ni se impune pentru moment, este de a arăta pe ce se bazează educația etico-socială. Cum vor putea fi indivizii adaptați mediului social, dat fiind caracterul lor specific?

După cum totul se desvoltă, se formează în natură, tot astfel și caracterul individual. El nu este fix, inflexibil, ci capabil de evoluție, posedă *plasticitate* (Bildsamkeit). Bazată pe această calitate a spiritului individual, educația va tinde să realizeze în individ pe cât e posibil normele umanității.

De aci însă nu putem deduce că educația e atotputernică, dat fiind că plasticitatea individuală e limitată. După cum în natură evoluția oricărui organism se face într'o anumită direcție și după o anumită normă, determinată de natura sa, tot astfel și formarea unui caracter omenesc e determinată de însușirile individuale, pe care el se bazează.

Toate calitățile unei plante sunt cuprinse sub formă *potențială* în sămânță și nicio calitate, pe care nu ar conține-o sămânța sub acea formă, nu o va dobândi planta; tot astfel și personalitatea formată, nu e decât rezultatul evoluției însușirilor cuprinse în stare de potențialitate în ființa individuală. Educația deci va putea să supravegheze și să dirijeze acea evoluție, niciodată însă nu va putea să-i dea o direcție opusă celei naturale. Moralitatea, fiind un element normal al umanității o găsim în diferite grade și sub formă potențială la toți indivizii. Gradul de vitalitate însă al germenului moralității variază dela minimum la maximum. La unii indivizi vitalitatea germenului moralității este atât de mică, încât el poate fi aproape copleșit de celelalte elemente ale caracterului, care

posedă un grad de vitalitate mult mai înalt; la alţii, din contra, vitalitatea elementului moral poate fi covârşitoare pentru celelalte elemente. Astfel se explică de ce adesea un individ cu un intelect distins e lipsit de moralitate şi energie, un altul, de o moralitate ireproşabilă şi dotat cu energie, e mediocru ca intelect ş. a. m. d.

Ei bine, tocmai aci e rolul de căpetenie al educaţiei armonice: ea va tinde să ducă la maximum posibil de desvoltare elementele, care sunt ameninţate a fi copleşite; va da ajutor elementului slab, fără însă a împiedica pe cel tare în desvoltarea sa. A armoniza nu înseamnă a da tuturor elementelor aceeaşi forţă, ci a da fiecăruia rolul cuvenit.

Nu este însă permis nici a exclude cu totul vreuna din forţe, căci atunci armonia ar fi incompletă. Prin urmare, educaţia va sprijini în special acele însuşiri ale individului, care sunt mai slabe; ea nu poate schimba *calităţile* forţelor individuale, le poate însă schimba — până la un oarecare grad — *intensitatea*.

Ţinând seama de aceste rezultate, vedem că educaţia socială va tinde să sprijine în indivizi dezvoltarea cât mai mare a însuşirilor umanitare, a simţului moral. Societatea pretinde, şi are dreptul să pretindă, dela toţi indivizii moralitatea. Această pretenţie absolută se bazează tocmai pe plasticitatea caracterului individual, care permite individului întărirea simţului moral şi apărarea lui contra oricărui atac, adică face posibilă *dominarea de sine*. Individul trebuie la un moment dat să ajungă a fi stăpân pe forţele sale, să fie capabil de a înfrâna pe cele rebele şi de a îndemna pe cele slabe. Omul devine astfel, din individualitate, *personalitate*.

Această transformare se cere individului, şi i se cere ceva mai mult: *voinţa* de a servi umanitatea, de a trece definitiv dela individualitate la personalitate. I se cere, cu alte cuvinte, recunoaşterea da-

Scanned with OKEN Scanner

toriei ca fiindu-i impusă de propria sa conştiinţă, nu ca venind din afară. Principalul este „de a renunţa la libertate printr'o hotărîre liberă".

Dar poate lua omul o hotărîre liberă, posedă el libertatea individuală, dat fiind că fiinţa lui este determinată? Privitor la problema aceasta nu găsim la Goethe niciun indiciu; el presupune doar libertatea, fără a o explica. Totuşi, bazându-ne pe alte elemente cunoscute, am putea găsi o explicaţie: libertatea presupusă de Goethe nu este absolută, ci se opune numai influenţelor exterioare. Ceeace pretinde el este ca individul să se supună moralităţii universale, nu ca fiindu-i impusă de societate, ci din propria lui convingere şi voinţă; *moralitatea trebuie să fie liberă în raport cu mediul din afară, determinată însă în raport cu fiinţa noastră.*

In baza simţului moral înnăscut, individul se poate supune cerinţelor umanitare din pornirea propriei lui fiinţe, determinându-se el însuşi: „Freiwillige Abhängigkeit ist der schönste Zustand" [1]). Plasticitatea individualităţii dă omului posibilitatea — relativă — de a-şi desvolta cât mai mult însuşirea morală şi de a-şi căpăta astfel libertatea, căci, dacă conştiinţa sa morală nu are destulă forţă de determinare asupra lui, atunci individul devine elementul determinării sociale, care nu-i tolerează abateri grave dela moralitate. Cine se leapădă deci de orice determinare devine prin aceasta sclav. „E suficient să se considere cineva liber şi în acel moment se va simţi determinat. Dacă are curajul să se considere determinat, atunci se simte liber" [2]). Lipsa absolută de determinabilitate dă naştere la o dezordine morală, la o dezechilibrare sufletească, fatală pentru individ şi societate. Educaţia va tinde deci să conducă pe om către libertate pe calea de-

1) „Dependenţa voită este starea cea mai frumoasă".
2) *Goethe.* Werke. Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 491.

terminației: „Cine e supus din vreme determinației ajunge ușor la libertate; cui i se impune târziu determinația câștigă numai o libertate amară" [1]).

Cu toate acestea, tendința către idealul moral nu trebuie exagerată, căci atunci nesocotim celelalte părți ale individualității și riscăm a strica armonia individuală. De asemeni, e nedrept a asupri individualitățile distinse, cu un simț moral puțin desvoltat; câtă vreme aceste individualități nu turbură ordinea socială, ele sunt elemente prețioase pentru societate. Goethe e departe de a dori transformarea indivizilor în atomi sociali, chiar dacă aceasta ar fi posibil; el nu vrea sacrificarea, ci adaptarea lor la societate. Individualitatea e un „dar dumnezeesc", și ca atare trebuie respectată. Așa dar între individ și societate datoriile sunt reciproce: „Das Besondere unterliegt ewig dem Allgemeinen; das Allgemeine hat ewig sich dem Besonderen zu fügen" [2]).

c) Ce se va întâmpla însă în cazul unui conflict inevitabil între o individualitate puternică și societate? Asemenea conflicte nu pot fi trecute cu vederea, fiind fapte incontestabile. De câte ori nu lucrează individul contra societății, fie în vederea unui ideal prea înalt pentru timpul său, fie spre ajungerea unui scop imoral! Sunt destui aceia, la care conștiința — acest reprezentant subiectiv al moralității obiective — e prea slabă pentru a preveni faptele rele, poate chiar slabă pentru a mustra pe făptuitor, după comiterea lor. Și, dacă față de unii din aceștia e vinovată societatea că nu le-a dat educația necesară sau că le-a dat o educație greșită, că a lăsat în părăsire germenele moralității, care poate exista în ei; față de unii nu e nimeni vinovat

1) *Goethe.* Werke. Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 533.
2) *Goethe.* Werke, Ed. Cit Zweiter Band, pag. 463. „Particularul se subordonează totdeauna generalului. Generalul are să se adaoge necontenit particularului".

sau cel mult natura, care le-a semănat în suflet, pe lângă o slabă sămânță de umanitate, un sac de neghină și i-a predestinat astfel a fi dăunători societății.

Cine va primi pedeapsa pentru turburările produse de asemenea caractere tari? Individul făptuitor, răspunde Goethe, deși el nu putea face altfel decât a făcut. Vinovatul adevărat este soarta și individul trage păcatele soartei sale. El trebuie să aducă sacrificiul, nu societatea. Natural că asemenea conflicte se produc, când conștiința e atât de slabă, încât se găsește în absolută imposibilitate de a se impune celorlalte forțe. Dacă însă conștiința posedă oarecare energie, ea va putea învinge adversarul, fie înnăbușindu-l, atunci când el nu a pătruns până în adâncul ființei, sau distrugând existența individuală, atunci când elementul, care se opune, e complet dizolvat în caracterul nostru, așa încât distrugerea lui periclitează existența individului. Un frumos exemplu al conflictului dintre tendințele individuale și moralitate ne dă Goethe în romanul „Die Wahlverwandschaften". Vedem aci cum doi indivizi, pe care natura i-a predestinat să fie uniți, sunt siliți să renunțe unul la altul, să-și sacrifice cea mai vie cerință a ființei lor, pentru a satisface morala socială. Tema acestui roman ne dovedește că Goethe n'a putut renunța cu totul la rigorismul moralei kantiene, (deși îl temperează) întrucât recunoaște că, dacă conflictul nu se produce sau dacă el nu e de natură a turbura ordinea morală a societății, atunci trebuie să acordăm deplină libertate manifestării însușirilor individuale și să admirăm personalitățile distinse. Am putea zice că Goethe are *admirație* pentru personalitățile mari și *respect* pentru morala socială. El impune societății cea mai mare toleranță față de indivizi, dar pretinde dela individ sacrificiul, când conflictul e inevitabil. Ori-

câtă admirație am avea pentru individ, nu-i putem sacrifica societatea.

Aci intervine o nouă problemă: moralitatea este un ideal, care indică *direcția* evoluției sociale, un ideal de care societățile se pot apropia, unele mai mult, altele mai puțin, un ideal însă, a cărui realizare completă e aproape imposibilă. Diferite grupări sociale au ajuns la diferite trepte ale acestei evoluții morale, unele stau mai jos, altele mai sus. Ei bine, ce s'ar întâmpla, dacă o individualitate superioară ar lupta pentru un ideal prea înalt sau nepotrivit, pentru mentalitatea grupului social căruia se adresează? In cazul acesta, societatea va intra în conflict, nu cu un caracter pervers, nici cu unul slab, ci din contră, cu o individualitate superioară mediului social, și a cărei tendință este tocmai de a ridica societatea la înălțimea sa.

Cum se va rezolva acest conflict? Dacă idealul urmărit de individ este inaccesibil societății, dacă ea nu e încă pregătită pentru a se putea pătrunde de acel ideal, atunci individul ar turbura armonia socială și prin urmare, oricât de bune intenții ar avea, va suferi pedeapsa imprudenței sale. Desigur că adeseori tendințele entuziaste ale unei personalități distinse nu pot fi împiedicate de prudența rațiunii, ele fiind rezultatul unor impulsiuni invincibile ale firii individuale; totuși, și în acest caz, individul, deși nevinovat, va fi sacrificat. Așa dar, orice porniri individuale, care atentează la morala socială, fie ele rele sau bune, trebuiesc înlăturate.

Dar — după cum am arătat — Goethe are o adorație pentru personalitățile distinse, față de care cere societății cea mai mare toleranță posibilă. Chiar când o atare personalitate superioară susține idealuri sau are tendințe nepotrivite mediului social, dacă ele nu se manifestă în mod *violent*, nu produc mișcări turbulente, societatea le va tolera.

Dealtfel, influența liniștită a unei personalități distinse poate fi de mare folos evoluției morale și culturale a societății.

O societate, care acordă individualităților cea mai mare libertate posibilă și în care indivizii respectă moralitatea, este cea mai desăvârșită operă artistică.

După cum la individ fiecare funcțiune, fiecare însușire își are menirea și locul ei bine determinat în armonia individuală, tot astfel trebuie și în societate ca fiecare individ să-și aibă locul indicat în armonia socială, conform predispozițiilor lui naturale. Atât individul,cât și societatea, pot fi considerați din două puncte de vedere, și anume: ori având în vedere elementele, care îi compun, ori considerând pe fiecare — individul sau societatea — ca un tot unitar. Dacă ne interesăm de însușirile, care compun individualitatea sau de indivizii, care alcătuiesc societatea, atunci *varietatea,* dispersarea ne vor părea prea mari; dacă, din contră, privim individul sau societatea ca pe o unitate compactă, atunci *uniformitatea,* monotonia ne vor displace. Nici într'un caz, nici în celălalt, individul sau societatea nu ne va produce impresia unei opere de artă. Numai contopind aceste două puncte de vedere sau mai bine zis privind pe fiecare din cele două calități generale, *varietatea* și *uniformitatea,* prin prisma celeilalte, adică numai considerând, individ și societate, ca o *varietate unitară* sau o *unitate variată,* vom avea impresia unei opere de artă. „Dacă urmărim prea mult analogia, atunci totul devine identic; dacă o evităm, atunci totul se dispersează la infinit. In amândouă cazurile, contemplația stagnează; odată ca prea agitată, altădată ca moartă".

d) Am văzut că educația trebuie să aibă în vedere atât elementele individuale, cât și pe cele sociale. Dar atât nu este suficient. Ea va trebui, pentru a

fi desăvârşită, să contopească cele două părţi ale personalităţii, aşa încât manifestările lor să fie comune. Numai acel individ posedă o personalitate formată, la care motivele individuale şi cele sociale se influenţează totdeauna reciproc.

Condiţia sine qua non a unei atari constituţii sufleteşti e *respectul*. A insufla şi întări respectul e o datorie dificilă a educaţiei, cu atât mai dificilă, cu cât acest sentiment — afară de rare excepţii — nu se poate desvolta dela sine. Respectul ca atare nu-l găsim sădit în sufletul omului natural; găsim însă un alt sentiment, din care, prin mijlocul educaţiei, poate rezulta primul. Acest sentiment e *frica:* omul natural se teme de o fiinţă puternică, cunoscută sau necunoscută, de care caută să se scape, fie combătând-o, fie evitând-o. El se simte fericit dacă, reuşind s'o înlăture pentru câtva timp, îşi recapătă neatârnarea, până la o nouă manifestare a acelei fiinţe, când frica îl cuprinde iarăşi.

Această tranziţie se repetă de nenumărate ori în viaţa omului natural: când se teme, caută să-şi recapete libertatea; când e liber, îl cuprinde din nou frica; din acest cerc nu poate ieşi. De această stare nu se poate scăpa individul, decât atunci când, după ce a înlăturat teama, adică respectul artificial *impus din afară,* caută să-şi *impună el însuşi* din propria lui convingere, respectul cuvenit altora.

Neatârnarea dezechilibrată e o stare trecătoare şi anormală; ea nu poate fi redusă la echilibru decât prin intervenţia unei autorităţi. Autoritatea însă poate veni sau din afară, când produce în individ *frica,* sau ea porneşte din însăşi fiinţa individului, şi atunci se produce *respectul.* Frica ne dă sclavie, respectul libertatea individuală. Dar, pentru a decide pe individ să poarte respect, trebuie mai întâiu să preparăm terenul sufletesc; trebuie să ridicăm nivelul spiritului individual, pentru a-i face asimilabil respectul. „Copiii zdraveni aduc mult cu ei,

Natura a dat fiecăruia tot ce-i trebuie pentru existență; datoria neastră e de a desvolta aceste daruri, care adesea se desvoltă dela sine. Un lucru însă nu-l aduce nimeni pe lume, și e totuși acela, de care totul depinde, pentru ca omul să fie om din toate punctele de vedere: respectul (Ehrfurcht)".

De trei feluri e respectul, pe care educatorii *provinciei pedagogice*[1]) caută să-l inspire elevilor lor: întâiu, respectul față de acela, care e *deasupra noastră,* față de Dumnezeu; copiilor li se insuflă credința că există un Dumnezeu, care li se revelează în părinți și educatori. Copiii își manifestă respectul față de *Cel de Sus,* încrucișând mâinile pe piept și îndreptând o privire voioasă către cer. Al doilea, respectul față de ceeace e *sub noi,* fața surâzătoare plecată în jos le indică elevilor că trebuie să privească cu mulțumire și bucurie pământul, care le procură hrană și nenumărate plăceri. Al treilea, respectul față de *egalul nostru,* față de ceeace e alături de noi. După ce elevul s'a pătruns îndeajuns de cele două precepte precedente, îl îndemnăm să-și îndrepte privirea către camarazii lui. Acum nu mai e izolat, ci „în legătură cu semeni de-ai lui, face front lumii".

Respectul e baza educației și a oricărei religii adevărate. Goethe deosebește trei feluri de religii, după obiectul, către care ne îndreptăm venerația; religia, care se bazează pe respectul față de acela, ce e deasupra noastră, este prima încercare fericită de a înlătura sentimentul josnic al fricii; aci aparțin religiunile păgâne. A doua religie este aceea, care se bazează pe respectul față de ceeace ne e egal. Pe aceasta Goethe o numește religia filoso-

1) E vorba de o societate, care emigrează în America pentru a forma un nou organism social (adoptă toate avantagiile culturii și înlătură toate păcatele ei). In acest scop se impune un nou sistem de educație, ce-și propune a realiza „provincia pedagogică". Vezi: Wilhelm Meisters Wanderjahre.

fică, deoarece numai acela e înțelept, care știe să coboare la sine ceeace îi e superior și să ridice la nivelul său tot ce îi e inferior. Un astfel de înțelept a fost Iisus Christos: care pe de o parte ridică la sine pe cei de jos, împărtășește pe ignoranți, pe săraci, pe bolnavi cu înțelepciunea și puterea sa și pare prin aceasta că se face egalul lor; pe de altă parte el nu reneagă origina sa divină, îndrăznește să se considere egalul lui Dumnezeu. A treia religie e cea creștină, care se bazează și pe respectul față de ceeace e sub noi; ea reprezintă o ultimă treaptă a evoluției. Conform acestei religiuni, nu e suficient să privim viața pământească cu dispreț, raportându-ne la origina noastră superioară, „ci să recunoaștem și relele vieții: josnicia și sărăcia, batjocura și disprețul, rușinea și mizeria, suferința și moartea, ca ceva dumnezeesc, chiar păcatul însuși și crima să nu le considerăm ca obstacole, ci să căutăm a le respecta ca fiind favorizate de cel sfânt".

Pe care din aceste trei religii trebuie să o adoptăm? Pe toate trei, ne răspunde educatorul provinciei pedagogice, căci toate împreună formează adevărata religie. Din contopirea celor trei feluri de respect — respectul față de Dumnezeu, față de semenii noștri și față de pătura joasă a existenței — naște cel mai înalt respect: *respectul față de noi înșine.*

Iată dar că respectul față de alții produce respectul față de sine însuși. Acesta, odată înrădăcinat în conștiință, stimulează din nou pe cel dintâiu, care l-a produs. Astfel se realizează contopirea completă a elementului individual cu cel social, deci *personalitatea desăvârșită.* „Ajuns aci, omul a atins treapta cea mai înaltă a desvoltării sale, așa încât se poate considera ca tot ce a produs mai bun Dumnezeu și Natura; el poate chiar să rămână la această înălțime, fără a fi prin orgoliu și egoism

târît iarăşi în josnicie". Noţiunea respectului îi permite lui Goethe să stabilească cea mai strânsă legătură între tendinţele individuale şi cele sociale, făcând astfel posibilă evoluţia paralelă a celor doi factori: în măsura în care progresează evoluţia individualităţii spre personalitate, progresează şi tendinţa de adaptare a individului la societate. Educaţia individuală capătă astfel un colorit social, iar cea socială un colorit individual. Individul, care îşi consacră activitatea sa binelui obştesc, tinde a realiza în sine o personalitate desăvârşită; iar societatea, care încurajează desvoltarea şi întărirea caracterelor individuale tinde la realizarea binelui obştesc. Nu putem să ne respectăm pe noi înşine, dacă nu respectăm pe alţii, şi nu ni se poate pretinde să respectăm pe alţii, câtă vreme ne lipseşte respectul de noi înşine.

3. Probleme speciale în pedagogia lui Goethe.

Până aci, am căutat a stabili trăsăturile generale ale pedagogiei lui Goethe. Acum vom avea în vedere câteva chestiuni mai speciale, care însă vor servi la completarea şi, în parte, la clarificarea celor dintâiu.

A. O atare chestiune e cea următoare: *ce raport stabileşte Goethe între educaţia armonică şi cea specială, profesională?* Educaţia armonică ne pretinde să desvoltăm toate forţele, toate însuşirile, de care dispune individul; cea profesională vrea desvoltarea unor *anumite* facultăţi individuale, care dau individului capacitatea de a exercita anumite funcţiuni. Acest conflict e numai aparent, căci educaţia profesională nu e decât o continuare a celei armonice. Nu *toate* însuşirile individuale au la *toţi* indivizii aceeaşi forţă de vitalitate şi deci de desvoltare. La unii, predomină o însuşire, la alţii alta,

și tocmai diversitatea raportului dintre însușirile individuale determină diversitatea caracterelor. Dacă educația, neținând seamă de această diversitate, ar voi să uniformizeze raportul acela, ea ar tinde la distrugerea caracterelor individuale, ceeace nu i-ar reuși pe deplin și ar avea consecințe rele pentru individ și societate. Dar dacă educației armonice nu-i e permis să asuprească însușirile predominante ale individului, ei nu-i e permis nici să le neglijeze pe cele secundare.

Rolul educației armonice este tocmai de a avea în vedere *toate* calitățile individuale, dând fiecăreia desvoltarea cuvenită. Educația profesională, din contra, se va ocupa numai de calitățile predominante, acelea, care indicând individului în ce direcție trebuie să-și îndrepte activitatea, îi determină *profesiunea*. Educația armonică formează *oameni*, cea specială *profesioniști*. Dar orice individ, înainte de a fi profesionist, trebuie să fie om; educația specială se bazează pe cea armonică. Aceasta formează pe individ, cealaltă îi determină activitatea sa.

Știm că activitatea are, după Goethe, o importanță capitală în existența omului; de aci putem deduce valoarea educației profesionale, care tinde tocmai a prepara pe individ la o utilizare rațională a forțelor sale naturale, asigurându-i prin aceasta o activitate rodnică și fericită. „Numai oamenii înțelepți, care își cunosc forțele lor și care utilizează acele forțe cu măsură și pricepere, vor ajunge departe în lume"[1]).

In „Maximele și Reflexiile" lui Goethe, găsim o definiție a caracterului, din care se poate vedea câtă însemnătate are pentru el activitatea specială: „Caracter, în mare și mic, este ca omul să facă totdeauna lucrul, de care se simte capabil"[2]).

---

1) *Goethe.* Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 432.
2) idem » » pag. 522.

Goethe recunoaşte de asemeni că o activitate rodnică nu poate fi decât mărginită. „Acela, care se consideră mărginit, este cel mai aproape de perfecţiune" [1]). Cine se consacră unei activităţi prea variate rătăceşte, căci natura omului îi indică o poziţiune limitată: activitatea individului numai atunci va fi încoronată de succes, când va fi în mod continuu supusă unui anumit scop, determinat de dispoziţiile lui naturale.

Sunt interesante măsurile luate de către conducătorii provinciei pedagogice în vederea specializării: toate lucrările sunt separate, elevii sunt observaţi pas cu pas, pentru a se cerceta în ce direcţie tinde natura fiecăruia, deşi dorinţele variabile ale copilului, îl împing când într'o direcţie, când în cealaltă. Acei observatori înţelepţi fac pe copil să găsească ceeace e potrivit firii lui, ei îi scurtează drumul, evitând ocolurile, care l-ar rătăci. Pe scurt, idealul, către care tinde educaţia profesională, este ca „omul să priceapă perfect şi să execute excelent ceva, cum n'ar putea uşor pricepe şi executa un altul din mediul cel mai apropiat".

B. O altă chestiune specială e cea referitoare la *educaţia femeii*. Ce ideal stabileşte Goethe educaţiei feminine? Inainte de a răspunde direct la această chestiune, să vedem ce crede el despre educaţia timpului. In „Erwin und Elmire" găsim care sunt, după Goethe, tendinţele timpului cu privire la educaţia femeii. Unii susţin educaţia veche, care permitea copilelor să se bucure de anii tinereţii, dând cât mai multă libertate naturii lor de a se manifesta. Jocurile libere, desvoltarea naturală a individualităţii, atmosfera de sinceritate, în care trăiau copilele, dădeau rezultate mai bune decât educaţia artificială, manierată a timpului. Iar fetele, pentruca să se mărite, nu aveau nevoie să expună pe

1) *Goethe.* Ed. Cit. Zweiter Band pag. 600.

la sindrofii și serate tot capitalul de idei și obiceiuri false, cu care eticheta de azi le îndoapă capul. In vremurile acelea copiii nu erau supuși guvernantelor urîcioase, care când sunt supărate, își varsă necazul pe capul copiilor, care le schilodesc individualitatea, impunându-le în mod forțat forma artificială a etichetei sociale. Se pretinde dela copii aceeași purtare ca și dela oamenii mari, dela fetițe ca și dela femei în vârstă; li se cere să fie ceeace nu sunt.

Reprezentanții educației moderne răspund că educația trebuie să se conforme cerințelor sociale; cum s'ar prezenta azi în societate fetele, care, conform educației vechi, ar fi crescute în deplină libertate, care deci ar ignora manierele de salon, eticheta? Ce ar face ele fără oarecare cunoștințe enciclopedice, în special literare și muzicale? Pe vremea noastră, răspund cei vechi, nu aveam ideie de nimicurile acestea: cântam și jucam ce ne plăcea și când ne plăcea. Acum studiile muzicale tehnice răpesc copiilor bucuria de a cânta: „Fetele sunt dresate în vederea agilității, sunt silite să execute în loc de melodii, o zdrăngăneală, care le intimidează și nu le amuză. Și pentru ce? Pentru a se produce! Pentru a fi admirate! De către cine? Unde? în fața unor oameni, care nu pricep sau vorbesc sau așteaptă cu deliciu numai să termine, pentru a se produce și ei și a nu fi nici ei băgați în seamă și totuși la sfârșit a fi aplaudați din obiceiu sau batjocură".

Cercetând de aproape aceste două păreri, vedem că prima — sistemul cel vechiu — susține educația dela natură, deci excluderea educației sistematice; cea de a doua însă susține un sistem de educație fals, întrucât ține socoteală de niște cerințe puțin serioase ale mediului, nu de natura individuală. Sigur că ambele sisteme sunt eronate. Primul, lăsând evoluția caracterului individual la voia

întâmplării, nesocoteşte faptul — menţionat mai sus — că, deşi în unele cazuri întâmplarea necălăuzită de raţiune poate fi favorabilă desvoltării individuale, în foarte multe cazuri însă ea este defavorabilă acelei evoluţii. Al doilea sistem, desconsideră importanţa dispoziţiilor individuale şi tinde, printr'o dresare artificială, la denaturarea lor. Ce criteriu, ce ideal stabileşte deci Goethe?

A determina în mod absolut acest ideal e greu, aproape imposibil, deoarece caracterele femenine bune, descrise de Goethe, diferă mult unul de altul. Pentru a ne convinge, e de ajuns să comparăm între ele pe Nathalia, Theresa, Aurelia, şi Mignon din „Wilhelm Meister".

Totuşi, am putea deslega, cu oarecare aproximaţie, această problemă, luând drept criteriu principiul fundamental al pedagogiei lui Goethe, adică *activitatea conformă individualităţii*. Cu atât mai mulţumit de simte individul, cu atât mai bine îşi îndeplineşte menirea, cu cât activitatea lui e mai conformă, ca întindere şi intensitate, personalităţii sale. In consecinţă, cu cât mai mici şi mai puţine vor fi piedicile venite din afară (dela mediul social), cu atât mai uşor se va putea manifesta individualitatea. Cea mai mare fericire a omului, zice Goethe, este de a aduce la îndeplinire, ceeace el crede că e bine şi de a fi stăpân pe mijloacele necesare realizării scopului său. Dar unde poate fi cineva mai stăpân şi mai independent, decât în propria lui casă, în familia lui? De ce dar am răpi pe femeie familiei, unde se simte fericită şi pe care o poate conduce cu succes, pentru a o da societăţii mari, unde riscă să-şi înnăbuşe personalitatea? Femeile, în genere, chiar cele dotate cu însuşiri superioare, neposedând atâta energie ca bărbaţii, pe de o parte nu vor putea avea un succes desăvârşit în activitatea publică, pe de altă parte nu-şi vor putea apăra suficient personalitatea de influenţele şi a-

tacurile mediului înconjurător; ele riscă a deveni nişte atomi sociali. De altfel, această deducţie o putem întări cu următorul citat din Wilhelm Meister: „E curios a se blama omul, care vrea să ridice pe femeie la cea mai înaltă situaţie, pe care e capabilă să o ocupe, şi care e mai presus de conducerea casei. Când bărbatul se chinuieşte cu circumstanţele exterioare, când trebuie să procure şi să păstreze averea, chiar când ia parte la administraţia Statului, peste tot el depinde de împrejurări şi, aş putea zice, nu stăpâneşte nimic, în timp ce se crede a fi stăpân. Trebuie să fie totdeauna diplomat, acolo unde ar fi să fie raţional; ascuns, unde ar voi să fie sincer; fals, când ar vrea să fie de bună credinţă. Pe câtă vreme el, în vederea unui scop, pe care nu-l ajunge niciodată, trebuie să sacrifice în fiecare moment cel mai frumos scop, *armonia cu sine însuşi,* o femeie de casă, raţională, domneşte într'adevăr în interior şi face posibilă unei întregi familii orice activitate, orice mulţumire"[1]). Şi mai departe: „Astfel, ea nu atârnă de nimeni şi procură bărbatului adevărata independenţă, cea casnică, interioară; ceeace el posedă vede asigurat, ceeace câştigă bine utilizat şi astfel îşi poate îndrepta spiritul spre lucruri importante şi, dacă norocul îl ajută, el poate fi pentru Stat ceeace femeia sa e pentru casă"[2]).

Aşa dar, femeia, care conduce bine familia, realizează cea mai mare independenţă şi mulţumire posibilă pentru sine, odată cu fericirea bărbatului şi a copiilor. Ceva mai mult, fericirea produsă de ea e un stimulent important pentru activitatea publică a bărbatului, iar de educaţia ce va da copiilor, depinde în mare parte viitorul lor.

Dar, pentru ca o femeie să poată fi bărbatului

---

1) *Goethe,* Werke, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 528.
2) idem " " " " pag. 529.

nu numai soție, ci și prietenă bună, nu e suficient să fi învățat „a zdrăngăni" câteva bucăți la pian și să fi memorat câteva „date literare". Idealul lui Goethe nu e nici menajera incultă, nici femeia de lume, nici femeia emancipată, ci femeia cu spiritul și inima bine cultivate, pentru a putea, la rândul ei să influențeze și să educe bine pe alții.

4. Valoarea de actualitate a pedagogiei lui Goethe.

Să încercăm a răspunde la o ultimă întrebare: în ce raport stau principiile pedagogice, răspândite în scrierile lui Goethe, cu cele din timpul nostru?

De câtăva vreme, mișcarea pedagogică e caracterizată prin lupta dintre diferite tendințe și idealuri unilaterale: a) Unii susțin preponderența moralității asupra intelectului, alții primatul funcțiunii intelectuale asupra tuturor celorlalte. b) O luptă tot atât de importantă este aceea dintre susținătorii educației individuale și susținătorii educației sociale. Primii exagerează necesitatea și importanța desvoltării caracterului individual, în detrimentul cerințelor sociale, cei din urmă consideră transformarea individului liber în cetățean și om de lume ca primă și esențială datorie a educației. c) Unii acordă drepturi prea mari educației și instrucției teoretice, în detrimentul aplicației practice; alții duc la extrem entuziasmul pentru partea practică. Domnia aproape exclusivă a teoriei a dat naștere în timpul din urmă la o adevărată agitație în favoarea practicei; elevii, care nu sunt ținuți să aplice cunoștințele științifice și perceptele morale, cărora deci li se desvoltă prea mult facultatea receptivă și prea puțin cea activă, vor deveni oameni lipsiți de energie, incapabili de o activitate rodnică. A acorda dreptul cuvenit aplicației e, incontestabil, o tendință pe cât de necesară, pe atât de lăudabilă; nu-

mai de nu s'ar exagera și aceasta, devenind unilaterală: nici teoria nu e de folos fără practică, dar nu mai puțin practica fără teorie. d) In educația feminină, curentele principale ale timpului nostru sunt, credem, tot cele trei menționate de Goethe ca fiind caracteristice timpului său. Primul pretinde femeii să cunoască bine economia domestică, să fie o bună menajeră. Al doilea are drept ideal femeia de lume, căreia i se cer cunoașterea desăvârșită a etichetei și o cultură superficială artistico-literară, ambele necesare pentru a *părea* ceeace societatea vrea să fie, nu ceeace este. In fine, al treilea curent tinde la realizarea emancipării femeii. e) Importantă este și lupta dintre pedagogia utilitaristă și cea idealistă. Prima are un scop practic: a da elevilor educația și cunoștințele tehnice necesare sau cel puțin folositoare în viața practică.

A doua are drept scop de a da însușirilor sufletești ca atare — independent de orice scop material — o desvoltare cât mai mare, de a insufla individului idei superioare și sentimente nobile, de a-i da drept călăuză în viață binele, adevărul și frumosul.

f) In fine, o altă chestiune, pe care trebuie să o menționăm, e aceea dacă natura individuală sau mediul social limitează în primul rând educația. Unii exagerează rolul caracterului individului, alții rolul mediului social în educație. In ambele cazuri se vor confunda însușirile caracteristice inalterabile ale individului ca cele venite din afară, care nefiind elemente esențiale ale ființei individuale, pot fi transformate sau chiar nimicite.

Cei, care acordă atenție prea mult părții individuale, inalterabile, exagerează limitarea educației pozitive, lăsând neinfluențate multe elemente influențabile, deci capabile de a fi transformate; iar ceilalți, care acordă atenție prea mult influențelor externe, dau o întindere prea mare tendinței de

transformare, atacând și elementele constante ale individualității.

Alte controverse pedagogice importante, care ar fi demne de menționant, le trecem cu vederea, nefiind în legătură cu principiile lui Goethe.

Ei bine, pentru toate contradicțiile expuse, găsim la Goethe soluții armonice. Astfel, pentru Goethe idealul educativ nu poate fi nici maximum de desvoltare intelectuală, nici maximum de moralitate sau religiozitate, ci maximum de desvoltare armonică a *tuturor* însușirilor individuale.

Educația nu trebuie să fie după el nici individuală, nici socială, ci, după cum am văzut, individual-socială.

Intre teorie și cerințele practice trebuie să domnească armonie. Nerespectarea acestei reguli are drept consecință discordia dintre cugetare și acțiune, dintre ceeace gândim și ceeace facem, fatală atât pentru individ cât și pentru societate. Am văzut ce rol important pentru viața omului acordă Goethe activității: „Pentru om există numai o nenorocire: când i se fixează în cap o ideie, care nu are nicio influență asupra vieții active sau chiar îl sustrage dela activitate[1]).

Cât privește educația femeii, Goethe admite să *egalizăm* drepturile și valoarea femeii cu ale bărbatului, dar nu admite *identificarea* lor.

Tendința idealistă cu cea utilitaristă le găsim de asemeni armonizate: educația, întrucât întreprinde desvoltarea armonică a însușirilor sufletești, corespunde cerințelor idealiste, și întrucât dă activității individului o anumită direcție, pregătindu-l la viața practică, corespunde cerințelor utilitariste. Dar trebuie să menționăm că utilitarismul lui Goethe se distinge prin aceea că e o continuare a idealismului și anume o continuare, care rămâne totdeauna în legătură cu partea ideală, căci ceeace

1) *Goethe*. Werke Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 404.

trebuie să determine direcţia activităţii practice a individului nu e mediul social şi folosul material, ci predispoziţia individuală. Nu ne este permis, spre exemplu, să silim pe un individ cu vădite dispoziţiuni artistice să devie agricultor, pentru motivul că agricultorul îşi poate creia o situaţie materială mult mai bună ca artistul.

In fine, cu privire la limitele eficacităţii educaţiei, Goethe îi acordă acesteia putinţa de a ajuta la desvoltarea şi formarea elementelor esenţiale ale individualităţii şi de a transforma, a prelucra, la nevoie a nimici elementele venite din afară. Firea individuală nu poate fi distrusă, influenţele mediului pot fi favorizate sau evitate. Se va stabili deci raportul cuvenit între *individualitate* şi *mediu*, *soartă* şi *întâmplare*.

Dar din toate acestea, două principii au o deosebită însemnătate pentru timpul nostru; primul — importanţa socială a educaţiei — ne arată că interesul de căpetenie al societăţii este de a avea *indivizi* cu mintea luminată, inima nobilă şi voinţa energică; al doilea — valoarea activităţii morale pentru individ — ne întăreşte în convingerea că rostul şi fericirea vieţii e activitatea. Pe Faust nu-l satisfac nici ştiinţa pură, nici plăcerile trecătoare; numai activitatea cu scop altruist îi smulge cuvintele mult aşteptate de Mefistofeles:

„Zum Augenblicke dürft'ich sagen"
„Verweile doch, du bist so schön!"[1]).

Şi tot activitatea altruistă (sau mai bine zis intenţia unei asemenea activităţi) îi asigură binecuvântarea cerească; spiritul rău este învins, iar îngerii înnalţă la cer sufletul lui Faust:

„Wer immer strebend sich bemüht"
„Den können wir erlösen"[2]).

---

1) „In acest moment pot zice:
„Poţi să nu treci, fiindcă eşti aşa de frumos".
2) „Pe cel ce se osteneşte năzuind spre mai bine, îl putem mântui".

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
I. H. PESTALOZZI.—
A. DIESTERWEG. — FR. FRÖBEL

Scanned with OKEN Scanner

I. H. Pestalozzi

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și Pedagogia lui I. H. Pestalozzi.— A. Diesterweg. — Fr. Fröbel.

I. Atitudinea lui Pestalozzi față de spiritul și cultura timpului său. 1. *Luminarea poporului, raționalismul și utilitarismul.* 2. *Combaterea utilitarismului de Kant.* 3. *Neoumanismul.* 4. *Idealul iubirii și credinței.* 5. *Atitudinea lui Pestalozzi față de aceste tendințe.* — II. Viața și activitatea lui Pestalozzi: 1. *Educația lui Pestalozzi și primele lui manifestări.* 2. *Neuhof.* 3. *Stans.* 4. *Burgdorf.* 5. *Iverdon.* — III. Starea morală și materială a poporului elvețian din timpul lui Pestalozzi. 1. *Situația politică și socială.* 2. *Nesocotirea drepturilor populației rurale.* 3. *Dările.* 4. *Lipsa de cultură intelectuală, morală și religioasă.* — IV. Mijloace de îndreptare: 1. *Imbunătățirea stării materiale.* 2. *Datoria clasei avute în această îmbunătățire* 3. *Pricinile pentru care cei bogați nu-și fac această datorie.* 4. *Ridicarea poporului de jos prin cultură.* — V. Treptele evoluției morale a omului și rolul educației în această evoluție. — 1. *Starea naturală.* 2. *Starea socială.* 3. *Starea morală.* 4. *Legătura între cele trei stări.* 5. *Soluția lui Pestalozzi în ameliorarea stării sociale.* VI. Scopul și mijloacele educației. 1. *Forțele naturii omenești* 2. *Legile naturii omenești.* 3. *Desvoltarea fiecărei forțe prin ea însăși.* — VII. Educația morală: 1. *Formarea dispoziției sufletești favorabilă moralității.* 2. *Exercitarea moralității.* 3. *Extragerea maximelor morale.* — VIII. Educația intelectuală: 1. *Cultura formativă.* 2 *Trecerea dela intuiții la noțiuni.* 3. *Intuiția activă.* 4. *Legea unității sintetice.* — IX. Factorii educației: 1. *Familia.* 2. *Școala.* — X. Incheiere. XI. Urmașii direcți ai lui Pestalozzi: Diesterweg. Principiile pedagogice. a) *Educația conform naturii;* b) *Metoda socratică;* c) *Cultura formativă și intuiția;* d) *Organizarea școlară.* — Fröbel. Principiile pedagogice: a) *Activitatea, bază a evoluției psihofizice;* b) *Intuiția prin toate simțurile;* c) *Legătura între intuiție și activitatea practică;* d) *Principiul activității.*

Scanned with OKEN Scanner

I. Atitudinea lui Pestalozzi faţă de spiritul şi cultura timpului său.

Care e atitudinea lui Pestalozzi faţă de curentele culturale principale, faţă de tendinţele şi idealurile timpului său?

Pentru a da un răspuns clar la această chestiune, trebuie mai întâiu să analizăm elementele, care compun cultura acelui timp.

1. *Luminarea poporului, raţionalismul şi utilitarismul.*— Un factor de mare importanţă al vieţii intelectuale a secolului al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-léa era *curentul luminării poporului*, reprezentat prin oameni ca *Basedow*[1]), *Campe*[2]), *Trapp*[3]), *Salzmann*[4]), *Diderot*[5]), *Helvetius*[6]) ş. a.

Caracterele principale ale acestui curent sunt următoarele:

a) *Raţionalismul exagerat,* care acorda intelectului suveranitate şi autonomie absolută atât din punct de vedere *psihologic,* — întrucât produsele fanteziei şi manifestările intuitive şi emoţionale ale sufletului erau desconsiderate, în multe cazuri chiar disprețuite, — cât şi din punct de vedere *logic,* întrucât se tindea la înlăturarea a tot ce constituia tradiţie şi autoritate în materie de cultură. Orice teorii supra-naturaliste sau mistice asupra lumii şi vieţii, precum şi acceptarea necondiţionată a oricăror principii ştiinţifice, morale sau religioase, erau respinse de intelectul suveran, care îşi asuma dreptul şi datoria de a controla toate elementele culturii tradiţionale şi de a stabili noui valori, din propria sa iniţiativă şi în baza propriilor sale forţe.

Dumnezeu, fiinţa universală, care a creiat şi stăpâneşte *totul,* e *raţiune,* — susţinea acest raţiona-

1) Vezi pagina 231 şi următoarele
2) 3) şi 4) Vezi paginile 240
5) Diderot, filosof francez, care a trăit între anii 1713—1784.
6) Helvetius, filosof şi scriitor, a trăit între 1715—1771.

Scanned with OKEN Scanner

lism — şi de aceea peste tot în natură şi societate recunoaştem existenţa şi influenţa raţiunii .Ordinea şi regularitatea, în care se petrec fenomenele naturale şi sociale nu pot fi decât efectul unei influenţe raţionale.

Teologia nu se mai mulţumea numai cu revelaţia divină, ci voia să facă şi demonstraţie logică: existenţa lui Dumnezeu se dovedea cu argumente filosofice, în special cu argumentul cosmologic şi cel ontologic; răul în lume se explica prin faptul că, lumea fiind mărginită, nu putea fi perfectă şi deci nu putea fi lipsită de rele.

Legile — se susţinea mai departe, — sunt creiate de anumiţi oameni, după norme bine chibzuite şi în vederea bunului mers al societăţii. *Limba* nu e altceva decât un *tot* de semne convenţionale inventat de oameni în mod intenţionat, pentru a se putea înţelege între ei.

Aceluiaşi raţionalism erau supuse *literatura* şi *arta*. Adepţi ai curentului luminării, ca *Gellert*[1]) ş. a. urmăreau în scrierile lor scopuri morale şi didactice. In poezie se expuneau precepte morale şi religioase sau se satirizau viciile. Arta plastică înfăţişa virtuţi şi adevăruri întrupate în figuri alegorice. Dreptatea, iubirea, înţelepciunea erau reprezentate în opere de pictură şi sculptură.

Nu mai puţin raţionalistă era şi *pedagogia*. Luminarea minţii şi împodobirea ei cu precepte bune, constituia scopul educaţiei. Educaţia voinţei prin mijloace proprii nu era apreciată, în baza teoriei raţionaliste, că, desvoltând şi luminând raţiunea, se influenţează şi voinţa, întrucât acela, care cunoaşte răul, nu-l face; răul era socotit că vine dintr'o eroare. Tot atât de nesocotită era şi educaţia sentimentului.

---

1) Christian Gellert, scriitor german, care a trăit între anii 1715–1769.

Prin urmare, raţiunea era atotputernică, toată realitatea materială şi sufletească era explicată din punct de vedere intelectualist, totul era privit prin prisma raţiunii.

Dar raţiunea e insuficientă pentru explicarea desăvârşită a lumii şi a vieţii deoarece considerând totul ca fiind produs în mod intenţionat şi după planuri bine stabilite, nu vom ajunge niciodată să pătrundem *realitatea complectă.*

Astfel nu vom pricepe sau vom interpreta fals creiaţia artistică, dacă vom considera pe artist ca pe un om de ştiinţă, care lucrează în baza raţionamentului logic sau ca pe un inginer, care îşi calculează cu multă minuţiozitate planurile, ce are de executat. Operele de artă nu sunt rezultatul judecăţii, ci al inspiraţiei; ele nu sunt alcătuite, ci născute de spiritul artistului. Chiar imaginea naturii şi a divinităţii va fi incompletă, ştearsă, dacă va fi produsă exclusiv de raţiune. Dumnezeu, natura, arta, nu ne pătrund sufletul, dacă nu intervine fantasia şi sentimentul. E de văzut însă cum ar fi posibilă credinţa adevărată fără sentiment, sau arta adevărată fără fantasie? S'au găsit totuşi pedagogi raţionalişti care doreau *limitarea* sau chiar *înlăturarea* jocului la copii, alţii care recomandau părinţilor şi şcoalei asuprirea tendinţei şi aplicaţiei copiilor către muzică sau poezie.

Un alt efect al raţionalismului exagerat din epoca lui Pestalozzi era interpretarea falsă a evoluţiei istorice şi a diverselor *forme* ale vieţii istorice. Aşa, spre exemplu, era posibilă o apreciere justă a istoriei vechilor popoare orientale sau a istoriei Grecilor, dacă se priveau *numai* din punct de vedere intelectual şi teleologic, dacă deci se nesocoteau orice manifestări ale fantasiei şi naivităţii în viaţa sufletească a acelor popoare? Desigur că *nu.*

Nu mai puţin eronată era părerea, după care formele vieţii istorice, ca religie, stat, limbă etc.,

se considerau inventate şi realizate prin mijlocul calculelor raţionale. Cât de unilaterală şi superficială era această teorie au dovedit-o *Lessing* [1]), *Winckelmann* [2]), *Herder* [3], *Schiller* [4]) ş. a.

b) *Evdemonismul* şi *Utilitarismul* erau tot atât de caracteristice curentului luminării poporului ca şi raţionalismul. Fericirea era considerată ca scop al vieţii omeneşti. Valoarea oricărui lucru era apreciată după folosul ce-l aducea, după gradul, în care ajuta omului în tendinţa sa către fericire. Stat, religie, ştiinţă, filosofie ,artă erau considerate ca mijloace necesare pentru realizarea fericirii omeneşti. Mai mult, însăşi moralitatea era privită din acelaş punct de vedere: că împlinirea datoriilor morale *mijloceşte fericirea* vieţii actuale şi a celei viitoare.

Valoarea binelui şi a moralităţii ca scop în sine era depreciată; religia şi morala erau apreciate din punct de vedere al folosului, pe care-l aduceau societăţii. In şcoală, se recomanda *virtutea* tot din punct de vedere utilitarist, iar principiile pedagogice erau totdeauna subordonate tendinţei utilitariste; astfel, studiul limbilor vechi, în sine, era considerat de mulţi ca nefolositor, ba chiar ca o piedică pentru educaţie şi instrucţie; el era totuşi admis şi încurajat în şcoale din motive utilitariste, anume pentru a corespunde cerinţelor timpului, chiar dacă acestea ar fi fost neîntemeiate. Iată, de ex., ce zicea Basedow întemeietorul filantropinismului: „O, voi limbi vechi şi străine, voi spirite chinuitoare ale tinerimii, voi linguşitori ai necugetătorilor dotaţi cu memorie şi răbdare, când va fi posibil să purtăm numele de om educat, raţional şi învăţat, fără a fi fost corupţi întâiu de educaţia

1) *Lessing*, scriitor german, 1729—1781.
2) *Winckelmann*, arheolog german, 1717—1768.
3) *Herder*, scriitor şi filosof german, 1744—1803.
4) Vezi pagina 269 şi următoarele.

și apoi de lingușeala voastră!" Dar Basedow știa bine că, pentru momentul, în care vorbea el, acest chin era indispensabil; ceva mai mult, că numai aplicând o metodă bună pentru studiul temeinic și repede al limbilor clasice, își putea câștiga aprobarea și admirația contemporanilor săi. „Numai când se va vedea, zice el, că metoda noastră duce la o stăpânire repede, sigură și deplină a limbii latine, vom fi asigurați de reușită".

***

Dar, în afară de aceste tendințe unilaterale exagerate, curentul luminării poporului a adus servicii reale culturii, întrucât a liberat rațiunea de sub tutela încrederii în autorități și a prejudecăților, a căutat să înlocuiască în spiritul timpului încrederea oarbă prin cercetarea proprie, prin știință. Și neîndoielnic că prin aceasta se îndrumau spiritele spre adevărata cultură, întrucât foarte adesea cele mai mari rele sociale sunt produsul încrederii necontrolate în tradiții și prejudecăți, deci al unor factori iraționali.

Oamenii sunt egali dela natură, — ziceau raționaliștii, — iată adevărul fundamental, care trebuie să pătrundă în spiritul tuturor, și va pătrunde odată cu civilizația și cultura rațională. Luminați mintea omului, spulberați tot ce e obiceiu și prejudiciu, faceți rațiunea de sine stătătoare, întăriți judecata și atunci veți nimici cauzele dușmăniei și veți întări cauzele armoniei între oameni. Omul de sus, ca și cel de jos, stăpânul și sluga sunt în fața naturii și a lui Dumnezeu *egali*, ei au aceleași drepturi și deci diferențele de clasă sunt niște creiații artificiale, pe care cultura rațională trebuie să le distrugă.

Tot rațiunea va nimici cu timpul și ura dintre națiuni, înlocuind șovinismul prin cosmopolitism.

Dacă ne întrebăm — continuau raționaliștii — cum se face că de atâta vreme autonomia rațiunii

și a voinței omenești e pradă ignoranței și prejudecăților, explicația o găsim — în afară de lacunele organizării sociale — în primul rând în lipsa de educație bună. Facultățile și calitățile omului sunt opera lui Dumnezeu, exercitarea și desvoltarea lor opera educației; și tot opera educației e și slăbirea și mutilarea lor. După cum un organ fizic lăsat în inactivitate își pierde cu timpul forța și devine inapt de a-și mai exercita funcțiunea, tot astfel și rațiunea, judecata, dacă nu e pusă în mișcare, slăbește, își pierde forțele și atunci, nemaiputându-se susține prin propria-i forță, se lasă a fi condusă de prejudecăți. Acolo unde judecata e suficient desvoltată, nu pot pătrunde factori iraționali. Prin urmare, când educația își va îndeplini rolul și datoria ei, rațiunea va lua cârma omenirii și o va îndrepta pa calea cea bună. Așa cum se prezentau sistemele de educație din epoca lui Pestalozzi, departe de a fi luminat mintea poporului, ele nu făceau decât s'o slăbească; memoria era „calul de bătaie" al educatorilor. A crede fără control ceeace zic și scriu alții și a imita, iarăși fără controlul rațiunii, ceeace fac alții, înseamnă a nimici autonomia individuală: memorarea și imitația sunt otrava rațiunii libere. Invățați pe oameni să facă uz de propria lor rațiune și să se încreadă în judecata lor și atunci vor începe să dispară credințele false și imoralitatea — ziceau raționaliștii. Nimeni nu face rău cu știință; răul e frate cu eroarea și prejudecata. Distrugeți pe aceasta din urmă luminând mintea și veți face să dispară răul din omenire. Iată deci idealul cel mare al curentului raționalist. In sens *pozitiv,* el se reducea la ridicarea nivelului intelectual și moral al omenirii; în sens *negativ,* la distrugerea ignoranței și a viciului prin mijlocul educației raționale.

Dar, trebuie să adăogăm că educația cerută de acest curent era aproape exclusiv rațională, de-

oarece se nesocotea cu totul educarea voinţei şi a sentimentului; iar morala era utilitaristă, deoarece se nesocotea valoarea binelui moral în sine.

2. *Combaterea utilitarismului de Kant.* — Ei bine, aceste lacune ale curentului luminării poporului, au căutat să le împlinească alţi apostoli ai culturii timpului. In primul rând Kant, care combate în mod energic şi cu succes morala utilitaristă a timpului. Nu motivele empirice trebuie să determine voinţa noastră, zice Kant, ci legea morală. Moralitatea trebuie considerată ca scop în sine, nu ca mijloc, şi legea, căreia se supun acţiunile noastre, trebuie să fie *categorică*, nu ipotetică.

Legea morală pretinde voinţei supunere absolută, fără a avea în vedere vreun scop empiric: nici plăcerea nu trebuie să determine, nici durerea nu trebuie să împiedice acţiunile ce ea ne dictează. A fi virtuos înseamnă a renunţa la orice plăceri şi a înfrunta orice dureri, pentru îndeplinirea datoriei morale. A îndeplini datoria, pentrucă e datorie, iată în ce constă moralitatea. Orice tendinţe egoiste sau înclinaţii, chiar atunci când ele ar fi în armonie cu cerinţele moralităţii, trebuiesc înlăturate din calea noastră, dacă vrem să salvăm moralitatea. Motivele egoiste, oricât de inofensive ar fi uneori, periclitează puritatea caracterului şi fac astfel să scadă valoarea morală a acţiunilor noastre. Aşa dar, pe când reprezentanţii curentului luminării poporului recomandau fericirea ca scop al activităţii noastre, Kant vrea triumful datoriei morale, pure, asupra tendinţei către plăcere, triumful virtuţii asupra egoismului, al personalităţii libere asupra fiinţei mărginite şi determinate, triumful umanităţii asupra animalităţii.

Astfel combate şi înlătură Kant una din erorile de căpetenie ale curentului luminării, anume *utilitarismul*. Cât priveşte cealaltă eroare principală, raţionalismul exagerat, Kant însuşi e adeptul lui,

deşi mai puţin decât reprezentanţii acelui curent. Kant insistă mult ca educatorii să obişnuiască pe elevi *a judeca* acţiunile omeneşti din punctul de vedere al legii morale, prin intermediul exemplelor [1]).

3. *Neoumanismul.*— A doua eroare principală a curentului luminării poporului, *raţionalismul* exagerat şi unilateral, tindea să o înlăture *curentul neoumanist şi literatura timpului respectiv.* Neoumaniştii voiau să răspândească cunoaşterea completă a culturii antice, nu numai a limbilor, cum se făcea înainte de ei, şi să facă aşa fel ca idealul lumii antice să pătrundă în spiritul modern. Această tendinţă îi deosebeşte pe neoumanişti de vechii umanişti, din timpul Renaşterii [2]). Să vedem dar, care e conţinutul acelui ideal, pentru a cărui reîntrupare luptau cei mai de seamă literaţi şi filosofi. Lumea antică reprezenta pentru aceştia *umanitatea* desăvârşită, ideală, adică desvoltarea şi manifestarea spontană a *tuturor* facultăţilor omeneşti, ca *scop în sine,* nu în vederea satisfacerii unor necesităţi practice. Umaniştii respingeau atât raţionalismul unilateral, care exagera rolul şi importanţa intelectului, în detrimentul celorlalte funcţiuni psihice, cât şi utilitarismul practic, care considera activitatea psihică şi diferitele forme ale vieţii sufleteşti ca *mijloace folositoare,* nesocotind astfel valoarea lor proprie ca *scopuri în sine.* Desvoltarea armonică a tuturor forţelor sufleteşti şi manifestarea lor în artă, ştiinţă, religie, filosofie etc., era idealul suprem al neoumaniştilor. Tendinţele neoumaniste nu loveau numai în idealul *luminătorilor,* ci şi în acela al lui *Kant* [3]), cu deosebirea că pe cel dintâiu îl dezaprobau în totul, pe al doilea îl com-

1) Vezi Cap. asupra lui Kant, pag. 245.
2) Vezi capitolul asupra Factorilor determinanţi ai pedagogiei moderne.
3) Vezi capitolul asupra lui Kant pag. 245.

pletau numai. Moralitatea pură, care pentru Kant reprezintă idealul suprem al umanității, pentru Umaniști reprezintă numai o parte, un element constituant al umanității desăvârșite. Am văzut că *Schiller, referindu-se* la idealul kantian, arată necesitatea armoniei dintre simțuri și rațiune și importanța acestei alianțe pentru moralitate. Unde se unesc amândouă, elementul impulsiv cu cel rațional, forța sensitivă cu cea rațională, sentimentul cu legea, „acolo omul va întruni cea mai desăvârșită independență cu cel mai deplin conținut de existență". Vedem dar că *Schiller temperează rigorismul imperativului categoric prin asocierea înclinației și sentimentului la rațiune, dar menține idealul moralității*[1]).

Goethe[2]) merge mai departe decât Schiller: el stabilește ca ideal al umanității desvoltarea *tuturor* dispozițiilor, pe care natura le-a dăruit omului; moralitatea, idealul kantian, nu e decât *una* din acele dispoziții, ce trebuiesc desvoltate armonic. Goethe tinde la maximum de desvoltare *totală* și *armonică* a ființei omului. Am văzut că, pentru Kant și Schiller, scopul final e omul moral, pentru Goethe e *unitatea armonică a existenței*. Conform idealului lui Goethe educația trebuie deci să aibă în vedere toate însușirile ființei umane, la a căror desvoltare și armonizare va tinde (principiul culturii armonice). Și după cum toate calitățile viitoare ale unei plante le conține sămânța sub formă potențială, tot astfel și personalitatea formată nu e decât rezultatul evoluției însușirilor cuprinse în stare de potențialitate în ființa individuală (principiul educației organice). Educația trebuie să se facă, nu din afară înăuntru, ci dinlăuntru în afară, adică scopul educației nu trebuie să fie impus de lumea externă,

1) Vezi Cap. asupra lui Schiller, pag. 263.
2) Vezi Cap. asupra lui Goethe pag. 282.

Scanned with OKEN Scanner

ci trebuie să răsară din propriul suflet al celui de educat; forma care trebuie dată individualității, pentru a o dirija spre personalitate, nu se găsește în necesitățile și năzuințele lumii, ci în adâncul sufletului individual (principiul educației individualiste).

Omul adevărat liber, ca scop în sine, nu ca sclav al necesităților vieții practice și al convenienței sociale, omul ca întrupare a imaginii, ce poartă în adâncul sufletului său, iată idealul umanității.

Printre apostolii idealului neoumanist sunt vrednici de amintit încă *Herder*[1]) și *W. v. Humboldt*[2]).

4. *Idealul iubirii și credinței.*—După ce cunoaștem tendințele unilaterale ale raționalismului și temperarea, sau mai bine zis, completarea lor de către neoumaniști, să aruncăm o privire și asupra teoriilor, care răzbună nedreptatea făcută *sentimentului* și *credinței* de către raționaliști. După aceste teorii, nu rațiunea, ci sentimentul este considerat ca fiind elementul fundamental, esențial și primordial al sufletului omenesc; sentimentul și credința sunt criteriul umanității și moralității. Lumea și viața nu ne sunt clarificate de judecata logică rece, ci pătrunderea directă, intuitivă. Această teorie a fost exprimată de filosofia credinței și de literatura romantică, de acel curent de efervescență literară (Sturm und Drangperiode), reprezentat prin *Hamann, Iacobi, Jean Paul Richter* ș. a.

Hamann[3]) dorea ca în orice activitate spiritul să nu fie divizat, ci să fie reprezentat în toată complexitatea lui. Rațiunea izolată e antipodul vieții și existenței, de aceea sistemele filosofice ale unui Wolf[4]), Kant ș. a., nu ne pot face să pătrundem ființa și rostul lumii și vieții. Pătrunderea intuitivă,

1) Vezi nota dela pagina 333.
2) W. v. Humboldt, estetician și filolog german, 1767—1835.
3) I. G. Hamann, filosof german, 1730—1788.
4) I. Cr. Wolf, matematician și filosof german 1679—1754.

credința și tradiția istorică sunt izvoarele adevărului. In locul rațiunii stabilea Hamann convingerea intuitivă a credinței. Realitatea și existența lui Dumnezeu trebuie să le simțim, *să le trăim* individual, spunea el; prin experiența intuitivă și credință ne convingem, nu numai de existența lui Dumnezeu, ci și de aceea a lumii exterioare.

Rațiunea logică este exclusă de credință, căci ceeace credem nu mai e nevoie să fie dovedit. Hamann avea admirație pentru misterele religiei creștine, tocmai pentrucă față de rațiune ele sunt enigmatice, fără soluție. Ca element de mare importanță al vieții și activității sufletești considera el *pasiunile:* dela acestea emană energia și viața pentru întreg spiritul nostru, chiar și pentru rațiune.

Iacobi[1]), ca și Hamann, e adversar al raționalismului. Sistemele filosofice bazate numai pe rațiune sunt în mod necesar ateiste și fataliste, căci elementul logic, care le mijlocește, e *principiul rațiunii suficiente* și aceasta nu poate depăși lumea limitată și condiționată, nu poate deci atinge infinitul și absolutul, autonomia și noțiunea de Dumnezeu. Iacobi admitea teoria lui Kant, după care domeniul intelectului este lumea reprezentărilor, peste a cărei limită nu poate trece; el nu se poate deci ocupa decât de *fenomene*. Despre *lucrul în sine,* însă, zice Iacobi, rațiunea nu poate da nicio lămurire. Realitatea, lucrul în sine, nu ni se poate revela nouă, decât în mod intuitiv. Numai prin mijlocul evidenței directe, intuitive putem pătrunde realitatea; cunoașterea fără raționament e preferabilă cunoașterii bazată pe raționament. Această evidență intuitivă, pe care Iacobi o numea *credință,* ni se impune cu privire la existența și prezența lui Dumnezeu, cu privire la natura propriei noastre ființe etc.

1) Fr. H. Iacobi, filosof german 1743—1813.

Deşi mai puţin antiraţionalist, însă un entuziast susţinător al sentimentului, fantasiei şi individualităţii, e *Jean Paul Richter*[1]). *Sentimentul de iubire* trebuie să fie în mod special şi înainte de orice nutrit şi desvoltat în sufletul omului, zicea J. Paul. Iubirea este centrul eticei, pedagogiei şi religiei lui; ea este o forţă înnăscută, care trebuie considerată mai presus de datorie. Iubirea de Dumnezeu, de oameni şi de animale este adevărata moralitate. O deosebită importanţă acorda Jean Paul educaţiei estetice, desvoltării fantasiei; astfel arăta el mult interes şi multă pricepere pentru jocurile copiilor.

5. *Atitudinea lui Pestalozzi faţă de aceste tendinţe.— Vedem, dar, că tendinţele principale ale culturii timpului lui Pestalozzi erau următoarele: întâiu raţionalismul şi utilitarismul, unite cu dorinţa de a lumina poporul — manifestate de curentul luminării poporului; al doilea moralitatea pură — la Kant; al treilea, idealul umanităţii, ca unitate armonică a tuturor însuşirilor omeneşti, — la neoumanişti; al patrulea, idealul iubirii şi credinţei la Hamann, Iacobi, Jean Paul Richter ş. a.*

Şi acum ne putem lămuri ce loc ocupau tendinţele şi idealul lui *Pestalozzi* în mijlocul acestor curente diferite, care era atitudinea lui Pestalozzi faţă de spiritul şi cultura timpului său.

In Pestalozzi am putea zice că se *sintetizează tendinţele bune ale tuturor acestor curente:*

a) Astfel, cine poate contesta că cea mai lăudabilă tendinţă a curentului luminării a fost aceea de a lumina poporul, de a da spiritelor desvoltarea necesară pentru a le libera de sub tutela tradiţiei şi prejudecăţii, făcându-le de sine stătătoare? Şi că tocmai aceasta a voit-o în mod netăgăduit Pestalozzi, o dovedesc următoarele cuvinte ale lui:

„Şi în copiii cei mai săraci şi oropsiţi, zice el, a

1) J. P. Richter, scriitor şi filosof german 1763—1849.

sădit Dumnezeu o sumă de forțe morale, intelectuale și fizice, pe care nu avem decât să le aţâţăm, să le deșteptăm, să le curățăm de nămolul brutalităţii și sălbăticiei".

Credința în posibilitatea înnălțării și înnobilării genului uman, prin mijlocul educației, era prin urmare tendința comună raționaliștilor și lui Pestalozzi.

b) Și idealul moral al lui Kant îl găsim la Pestalozzi, deși sub o altă formă. Moralitatea se bazează pe autonomia absolută a voinței, iar religia se înalță pe terenul moral și e însuflețită de idealul moral. Deosebirea constă în faptul că unul, Kant, pretinde că moralitatea pură nu poate fi condiționată decât de conștiința datoriei, fără vreun amestec al sentimentului și al înclinației; iar celălalt, Pestalozzzi, din contră, consideră moralitatea ca fiind pătrunsă de sentiment, nu ca pe o lege pur rațională. Iubirea, mila, blândețea etc., sunt elemente esențiale ale moralității.

Un alt punct de asemănare, pe lângă autonomia voinței, este moralitatea pură, altruistă, pe care Kant o opune moralei egoiste și utilitariste a curentului luminării poporului. Nimeni n'a combătut cu atâta râvnă și convingere orice tendințe egoiste și nimeni n'a adus mai mult sacrificiu personal pe altarul binelui obștesc, ca Pestalozzi. „Dacă greutăţile ar fi mai numeroase și umbra forțelor ce mi-au rămas mai mică ,zice el, totuși, ultima răsuflare a mea tinde către realizarea idealului meu". Și cine nu cunoaște acel ideal: nimicirea mizeriei omenești, îmbunătățirea soartei celor oropsiți! Incât, cu drept cuvânt a fost numit Pestalozzi un al doilea *Messia.*

c) Cât privește atitudinea lui Pestalozzi față de tendințele neo-umaniste, e destul să menționăm că idealul umanității perfecte îl consideră și el ca scop suprem al educației. Umanitatea e sădită în sufletul oricărui om (oricare ar fi poziția lui socială și

materială); rolul educației este de a desvolta și de a stabili armonie între elementele care o compun. Datoria noastră nu este, și nici nu poate fi, de a dota spiritul omului cu însușiri și forțe noui, ci de a pătrunde ființa celor ce posedă dela Dumnezeu pentru a ști care trebuie să fie influența noastră. Principiile educației nu trebuie să le căutăm pe calea speculației, ci le găsim în însăși natura omului; atât elementele, cât și forma le aflăm în noi, nu în afară. Vedem dar că Pestalozzi admite cele trei principii ale neoumaniștilor: principiul *culturii armonice*, principiul *educației organice* și principiul *educației individuale*. Ultimul însă — educația individuală — e temperat la Pestalozzi prin accentuarea educației cu caracter *social*. Apoi, neoumaniștii considerau cultura antică, păgână, ca mijloc educativ de primă importanță, pe când Pestalozzi, care era un creștin convins, pune la baza educației credința.

d) Dar Pestalozzi, ca un adevărat apostol al filosofiei sentimentului și al creștinismului, merge mai departe ca umaniștii, întrucât admite ca forță de unire a elementelor umanității, ca bază a armoniei, *sentimentul iubirii*. Fundamentul etern al culturii umane și al tendinței către umanitate e *iubirea;* ea e considerată ca o forță divină ce tronează în sufletul uman. In strânsă legătură cu iubirea stă *credința* în Dumnezeu, care, ca și cea dintâiu, e săpată în adâncul ființei umane. Fără o cultură sufletească bazată pe *credință și iubire,* omul nu e demn de menirea, ce i-a dat natura; posedând însă o asemenea cultură, el atinge apogeul menirii sale.

Prin urmare, centrul educației umanitare este iubirea și credința: „Înălțarea naturii omenești la umanitate prin iubire și credință e scopul suprem al educației". Acest ideal, pus în serviciul înnobilării omenirii, ne prezintă pe marele pedagog elvețian ca pe un focar al tendințelor spre bine și al ideilor mari ale timpului său.

II. Viața și activitatea lui Pestalozzi

1. *Educația lui Pestalozzi și primele lui manifestări.* — Pestalozzi s'a născut în anul 1746. La vârsta de șease ani, a pierdut pe tatăl său. Dela această vârstă înainte a fost crescut de mama sa și de o servitoare foarte credincioasă. Acestui fapt s'a atribuit sentimentalismul lui, oarecare neclaritate de gândire și stângăcie în acțiune. Această afirmare este însă exagerată. Pestalozzi avea un spirit armonic, care se manifesta aproape în orice împrejurare în toată complexitatea lui; cugetarea, simțirea și acțiunea erau la el totdeauna în strânsă legătură: când a fost pătruns de iubire pentru popor și de milă, dată fiind starea mizerabilă, în care se găsea acesta, a reflectat la mijloacele de îndreptare a răului și, din momentul, în care a întrevăzut mijlocul, a început a-l pune în aplicare. Deasemenea, studiul vieții și operei lui ne pătrunde *toată* ființa: ne face, nu numai să reflectăm asupra problemelor pedagogice, ci să simțim entuziasm pentru menirea educatorului; iar *pentru preoți și învățători nu poate fi un imbold mai puternic la muncă și sacrificiu, decât cercetarea conștiincioasă a vieții și activității lui Pestalozzi.*

Studiile superioare le-a făcut la „Collegium humanitatis" din Zürich. Acolo a fost influențat cu deosebire de profesorul *Bodmer,* care nu-și mărginea activitatea la cursurile universitare, ci căuta să aibă contact personal cu elevii săi ,mai ales în vederea formării conștiinței lor politice și a unei serioase educații naționale, deoarece în acel timp se pregăteau în Elveția transformări sociale, la a căror realizare urma să fie chemată tocmai generația nouă. Datorită în mare parte lui Bodmer, s'a format „Societatea elvetică a tinerilor patrioți", ai cărei membri se întruneau în fiecare săptămână, pentru a-și comunica și discuta studii asupra poli-

ticei, moralei, istoriei, pedagogiei etc. Asupra activităţii acestei societăţi au influenţat mult scrierile lui Rousseau, în special: „Contractul social" şi „Emil".

Interesul tânărului Pestalozzi pentru problemele pedagogice şi de cultura poporului, îl vedem manifestându-se dela vârsta de 20 ani, când scrie următoarele rânduri, pe care le publică într'o gazetă a timpului: „De-ar tipări cineva câteva coale pline de învăţături simple şi bune despre creşterea copiilor, scrise în aşa fel, încât să poată fi pricepute şi puse în lucrare şi de cel mai de jos orăşan şi străin; şi de s'ar găsi apoi câţiva oameni de inimă, care să procure mijloacele necesare ca aceste câteva coale tipărite să fie date gratuit publicului, sau cel mult pe preţ de un sfanţ; şi după aceea, dacă toţi preoţii de sat şi oraş ar împărţi şi ar răspândi în popor aceste cărticele folositoare obştei; şi de-ar urma apoi aceste înţelepte şi creştineşti regule toţi părinţii, cărora le-ar cădea în mână! Dar asta înseamnă a dori prea mult deodată".

Pestalozzi voia la început să se consacre carierei preoţeşti, dar — în urma unor încercări de predică nereuşite — s'a îndreptat către cea juridică; însă şi pe aceasta a părăsit-o, — neprezentându-i destul interes, — pentru a se ocupa de agricultură. Motive diferite l-au determinat să apuce acest drum: *a)* sfatul prietenilor şi al unui medic, deoarece Pestalozzi era debil fiziceşte; *b)* dorinţa lui de a contribui la ridicarea nivelului moral şi material al poporului şi necesitatea de a-l cunoaşte deaproape, ceeace îi era mai uşor posibil trăind la ţară, în mijlocul sătenilor; *c)* un motiv de ordin intim, sentimental: dorea să se căsătorească cu fata unui comerciant din Zürich, dar familia fetei nu îngăduia realizarea dorinţei lui, înainte de a-şi fi creiat el o situaţie materială convenabilă. In 1786, şi-a găsit în apropiere de oraşul Brugg, un loc de cul-

tură agricolă, unde și-a așezat gospodăria, dându-i numele de *Neuhof* (curtea nouă).

2. *Neuhof.*— In acel timp, a început și *activitatea lui social-pedagogică.* Cu ajutorul soției sale, a întreprins Pestalozzi o anchetă asupra vieții, activității și nevoilor sătenilor și a fost adânc impresionat când a constatat starea de mizerie materială și morală, în care zăcea poporul. „Este oare inima noastră moartă, — zicea Pestalozzi — încât nu mai putem vedea, nu mai putem simți sufletul, care se agită în fiul servului nostru și care împreună cu noi e doritor de a-și satisface umanitatea? Nu, fiul celor oropsiți, celor pierduți, celor nenorociți, nu există numai pentru a mișca roata, a cărei învârtitură ridică sus pe cetățeanul mândru. Abuz al omenirii, cum se revoltă inima mea".

Influențat de aceste constatări, Pestalozzi și soția sa s'au hotărît să ia în gospodăria lor un număr de copii săraci și vagabonzi, cu scopul de a le cultiva inima și spiritul și de a-i învăța să muncească. Interesant în această școală pentru săraci (Armenschule) nu e atât metoda aplicată, căci Pestalozzi era abia la începutul activității sale, cât *atmosfera sufletească:* „Era o plăcere de nedescris să vezi băieți și fetițe, care se găseau într'o stare mizerabilă, crescând și prosperând, să vezi pace și mulțumire pe figura lor, să le deprinzi mâna la lucru și să le înalți inima către Creiatorul lor; să vezi lacrimi de nevinovăție rugătoare pe fața copiilor iubiți și speranțe îndepărtate pentru generația oropsită, pierdută. E o fericire de nedescris ca eventual acolo unde nimeni nu se aștepta, să găsești și să salvezi mărimea sufletească și geniul în fiul în mizerie și oropsit".

Cam dela 1778, această instituție precum și întreprinderea lui agricolă au început să meargă din ce în ce mai rău. Totuși, el nu s'a lăsat descurajat; cu acea ocazie, a dat dovadă de câtă răbdare și

de cât entuziasm era capabil: „Dacă greutăţile ar fi mai numeroase şi umbra forţelor, ce mi-au rămas, mai mică, totuşi ultima răsuflare a mea va tinde către realizarea idealului ce urmăresc" — zicea el.

După câţiva ani însă, din cauza lipsurilor materiale, a fost nevoit să renunţe la şcoala lui de săraci.

De atunci înainte, pentru multă vreme, activitatea pedagogică *teoretică* ia locul celei practice: Pestalozzi se manifestă ca scriitor în domeniul educaţiei populare. In 1780 apare *„Die Abendsstunde eines Einsiedlers"* (Ora de seară a unui sihastru) cuprinzând aforisme cu caracter moral, religios şi pedagogic; iar în *1781,* apare una din cele mai de seamă lucrări populare de educaţie socială *„Leonard şi Ghertruda"*. In această scriere este expusă viaţa poporului în felul de a gândi, a simţi, şi vorbi, al celor din clasa de jos; iar învăţăturile şi sfaturile răsar dintr'o povestire interesantă, care ne prezintă pe omul din popor acasă şi pe stradă, la biserică şi la cârciumă, la muncă şi la sfat. Tot în lucrarea aceasta e pus într'o lumină vie rolul mamei (Ghertruda) în educaţie.

Câţiva ani în urmă, apare *„Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts"* (Cercetări asupra mersului naturii în evoluţia neamului omenesc), o scriere sociologică foarte importantă ca pregătire la înţelegerea operei pedagogice a lui Pestalozzi.

Acestea sunt momentele mai importante din *prima perioadă* a activităţii lui Pestalozzi, cea dela Neuhof.

3. *Stans.* — In anul 1798, datorită unei revoluţii pe urma căruia au rămas o sumă de copii orfani, Pestalozzi a fost chemat să conducă *orfelinatul* înfiinţat la *Stans* pentru acei copii. Astfel îşi reia el firul activităţii *practice* în pedagogie. Experienţa

făcută aci îi întărește încrederea în eficacitatea educației:

„Am ajuns să-mi recapăt credința, pe care la începutul carierei mele pedagogice o nutream cu atâta căldură, dar pe care, în decursul acestei cariere... aproape o pierdusem, credința în *posibilitatea unei înnobilări a neamului omenesc.* În pieptul meu fierbe mânia contra omului, care ar putea încă să susție că înnobilarea poporului e un vis. Nu, ea nu e numai un vis".

„Dispoziția copiilor nu era aceea a unor școlari, care învață, ci dispoziția unor forțe necunoscute, deșteptate din somn".

Ceeace ne interesează, din această *a doua epocă,* pentru teoria și practica pedagogică, sunt două principii, care încep a se lămuri: *principiul culturii formative și principiul intuiției.*

Activitatea lui Pestalozzi la Stans a fost de scurtă durată (1798—99), deoarece clădirea orfelinatului a fost transformată în spital pentru răniți.

4. *Burgdorf.* — Dela Stans a trecut, în 1799 la o școală elementară din *Burgdorf,* unde a deschis în urmă un institut de educație, la care era alăturat un Seminar pentru pregătirea învățătorilor. Această *a treia perioadă* a activității lui Pestalozzi durează până la 1804. In timpul acesta, anume în anul 1801, apare opera „Cum își învață Ghertruda copiii",[1]) în care Pestalozzi expune principiile fundamentale ale didacticei sale, scoase, nu pe cale deductivă din speculații filosofice, ci din observările adunate în lunga și bogata sa experiență pedagogică. Această lucrare împreună cu „Leonard și Ghertruda" reprezintă opera de căpetenie a pedagogului elvețian.

În Burgdorf, Pestalozzi a fost vizitat, între alții, și de Herbart, pe atunci foarte tânăr, care mai târ-

1) In românește de *I. C. Petrescu.* Ed. Alcalay, București 1930.

ziu a fost chemat să desăvârşească opera lui Pestalozzi.

In 1804, Pestalozzi a trebuit să plece iarăşi, deoarece s'a dat o altă întrebuinţare castelului din Burgdorf, în care era instalată şcoala. Trece pentru foarte puţină vreme la Münchenbuchsee, iar în 1805 la *Iverdon*.

5. *Iverdon*.— Activitatea lui Pestalozzi la *Iverdon — a patra perioadă* — a durat până la 1825. Şcoala condusă de el aci ajunsese cunoscută şi apreciată în toată Europa. Entuziasmul pentru Pestalozzi şi opera lui era general. A fost vizitat de o mulţime de pedagogi, literaţi, oameni de stat şi tineri membri ai corpului didactic. Menţionăm pe M-me de Staël, Jullien, Trapp, unul dintre reprezentanţii de seamă ai curentului filantropinist în pedagogia germană — şi Fröbel, unul dintre cei mai de seamă continuatori ai operei lui Pestalozzi. Astfel, ideile expuse în scrierile sale şi realizate în şcoala dela Iverdon s'au răspândit pretutindeni. Guvernul prusian, datorită în special ministrului Wilhelm v. Humboldt, trimitea în fiecare an la Iverdon tineri învăţători, spre a se pătrunde de metoda şi spiritul şcoalei pestalozziene; iar filosoful Fichte în „Cuvântările către naţiunea germană" [1]) aduce laude bine meritate marelui pedagog.

După douăzeci de ani de activitate rodnică la Iverdon s'a retras la Neuhof, din cauza neînţelegerilor ce avea cu tovarăşii săi de muncă. Acolo a scris „Schwannengesang" („Cântecul lebedei"), o recapitulare concentrată a ideilor, pentru care a luptat toată viaţa. In anul 1827 a murit la Brugg şi a fost îngropat în apropiere de acest oraş, la Birr.

Aproape de sfârşitul vieţii, încercase durerea de a fi ironizat şi calomniat tocmai de către unii colaboratori ai săi, aceia, care ar fi trebuit să-i con-

1) In româneşte de *C. Lăzărescu*. Ed. C. Şcoalelor. Cuvântarea a IX-a.

tinue opera: „A muri nu e nimic, mor bucuros, căci sunt obosit și aș dori să am în fine liniște. Dar a fi trăit, a fi sacrificat totul și a nu fi ajuns la nimic, a vedea totul ruinat, a se scoborî în groapă cu opera sa, e teribil!... Și săracii mei! Săracii apăsați, disprețuiți. Sărmanilor, veți fi și voi părăsiți ca mine!"

In Birr — unde e îmmormântat Pestalozzi — i s'a ridicat un monument cu următoarea inscripție, care sintetizează foarte bine întreaga activitate a lui Pestalozzi:

„Salvatorul săracilor în Neuhof.
Predicatorul poporului în Leonard și Ghetruda.
Părintele orfanilor în Stans.
Fondatorul școalei populare în Burgdorf.
Educatorul omenirii la Iverdon.
Om, creștin, cetățean.
Totul pentru alții, nimic pentru sine".

III. Starea morală și materială a poporului elvețian în timpul lui Pestalozzi.

1. *Situația politică și socială.*— Pentru a pricepe în mod clar origina și scopul tendinței lui Pestalozzi de a înlătura mizeria poporului, de a îmbunătăți soarta celor oropsiți și pentru a aprecia just mijloacele găsite pentru realizarea acestui scop, e bine să aruncăm o scurtă privire asupra stării materiale și morale a poporului elvețian în timpul lui Pestalozzi.

Situația politică și socială a Elveției în secolul al XVIII-lea, mai ales în a doua jumătate a secolului, era foarte tristă. In diversele cantoane, toată puterea și averea era în mâinile clasei de sus, care apăsa și exploata poporul; acesta, fiind lipsit de mijloacele necesare pentru a-și satisface necesitățile materiale și morale, devenise pradă mizeriei,

Scanned with OKEN Scanner

ignoranței și imoralității. Există rapoarte oficiale încă dela finele secolului al XVII-lea, asupra stării de mizerie în cantonul *Zürich*. Iată o parte dintr'un raport dela 1693 al unei comisiuni oficiale, însărcinată să facă cercetări amănunțite la fața locului: „Intreaga țară se găsește în așa lipsă, încât multe din gospodăriile avute de altădată trăiesc acum foarte restrâns... Se zice că prin unele locuri nu găsești în gospodării întregi un om pe deplin sănătos; că femei, care mai înainte puteau câștiga bine cu țesutul, acum sunt așa de slăbite, încât nu mai știu să conducă nici fusele... că e de temut ca până la începutul primăverii, țăranul, prăpădit de foame, cu greu va mai putea suporta muncile câmpului sau, în caz de nevoie, cu greu va mai putea să mânuiască bine armele...."

Există asemenea rapoarte și din sec. XVIII-lea Ele ne descriu viața săteanului în culori atât de negre, încât am fi înclinați a crede că sunt exagerate. Totuși avem dovezi serioase, că rapoartele sunt exacte. Astfel, găsim o proclamație a guvernului către popor, dată în urma unei secete îndelungate, care ruinase o mare parte a populației rurale. Starea de mizerie materială, pe care o presupun sfaturile cuprinse în această proclamație, corespunde celor relatate în rapoartele anterioare proclamației. Iată ce recomandă guvernul cantonului Zürich[1]): „In vederea apropierii culesului, dela care sperăm înlăturarea *lipsei apăsătoare*, trimitem instrucțiunea noastră bine intenționată și fermă, către toți țăranii: să nu surmeneze pe secerători la lucru, să împiedice pe *oamenii uzați și slăbiți* dela munci grele și să-i lase pe aceștia să se odihnească cel puțin câteva ore, la amiază... Deasemeni, prevenim cu cea mai mare insistență pe lucrătorii, pe care i-a consumat foamea și lipsa, să

1) Ne referim la cantonul Zürich, deoarece e patria lui Pestalozzi.

nu încarce deodată stomacurile lor goale... căci aceasta poate avea urmări periculoase..."[1]).

Dacă ne-am baza pe atari rapoarte din timpurile de rea stare economică, am ajunge poate la concluzia că lipsa materială era unica și adevărata cauză a mizeriei poporului și că, prin urmare adevăratul mijloc de îndreptare nu putea fi decât ameliorarea stării economice. Dacă însă ne informăm și de starea materială și morală din timpurile de *belșug*, concluzia noastră va fi simțitor modificată. Iată un tablou din timpurile de belșug: Conducătorii se plâng „de viața și conduita epicureică, cu jocuri și sărituri, exces și necumpătare, profanarea duminicilor și mai ales a sf. Sărbători, prin vegherea exagerată, prin exces de băutură, dezordini animalice, lovituri și fel de fel de delicte nocturne". Interesant în această privință este un apel al guvernului către popor, din anul 1708. Iată o parte a acelui apel, destinat să fie citit poporului, dela amvon: „Cu belșugul în bucate și băuturi se face mare abuz, și nu numai de către lumea vicioasă; în loc de a fi recunoscători lui Dumnezeu, (oamenii) se dedau la excese de băutură spre sfidarea lui Dumnezeu și distrugerea propriilor lor corpuri, care... devin inapte pentru orice fel de activitate cinstită și cu timpul sunt consumate... în special lucrătorii se îmbată zilnic în așa hal, încât... lasă lucrul de o parte, își risipesc salariul, *își lasă femeile și copiii muritori de foame*".

In a doua jumătate a sec. XVIII, starea deplorabilă a poporului e descrisă astfel: „Am auzit încă de mult plângeri asupra decăderii zilnic crescânde a moravurilor noastre; însă nimeni nu și-a închipuit poporul așa de rău, așa de necivilizat, așa de ne-

1) Rapoartele privitoare la starea materială și morală a populației rurale din cantonul Zürich le-am găsit într'o scriere a lui Morf, fost director de seminar în Winterthur intitulată „Pestalozzi als Begründer unserer Armen-Erziehungsansalten".

credincios și chiar așa de sălbăticit, cum îl cunoaștem acum după cele mai evidente probe".

Așa dar, lipsa materială nu e singura cauză a mizeriei materiale și morale a poporului; care erau deci cauzele principale și, în special, care credea Pestalozzi că sunt acele cauze?

2. *Nesocotirea drepturilor populației rurale.* In industrie și comerț sătenii erau sclavii orășenilor. Ei nu aveau dreptul de a fabrica nici cel mai simplu lucru în propriul lor sat și din propria lor inițiativă, întrucât acel fabricat se găsea la oraș; de asemeni, le era interzis să lucreze aiurea, decât în orașele patriei lor și trebuiau să se mulțumească cu munca și cu salariul oferit de bogătașii cantonului lor. Comerțul cu orice fel de articole, exceptând alimentele imediat necesare și băuturile, era deasemeni interzis sătenilor; nici produsele de casă nu aveau dreptul să le vândă în sat, ci trebuiau să desfacă în piața orașului cât puteau; restul, în oricât de mare cantitate ar fi fost, îi rămânea producătorului.

Atari nedreptăți provocau pierderi, nu numai materiale, ci și morale.

După Pestalozzi, justiția socială stă în raport direct cu umanitatea. Cu cât progresează justiția într'o societate, cu atât progresează și spiritul umanității; cu cât decade justiția, cu atât scade entuziasmul umanității. Moralitatea merge paralel cu justiția, imoralitatea cu nedreptatea. Iată dece nedreptățirea poporului elvețian, de către clasa avută și puternică, a fost una din cauzele esențiale ale educației lui, nu numai materiale, ci și morale. Dar clasa de sus, care a provocat mizeria economică și morală a clasei de jos, arunca asupra acesteia din urmă vinovăția stării deplorabile, în care se găsea. Poporul era făcut răspunzător de urmările dezastruoase ale sărăciei, ignoranței și imoralității, a căror pradă era săteanul, grație e-

goismului clasei de sus. Puterea aceasta se aseamănă cu aceea a unui stăpân, care, după ce a tăiat mâinile și picioarele sclavului său, îl dojenește, pentrucă nu muncește. Justiția poporului o admiteau cei puternici, *numai cu numele; pretenția* acestui drept era respinsă cu energie. Puterea este *„muma indulgenței"*, zice Pestalozzi, câtă vreme ea depe tron, vede justiția stând pe jos ca un scăunaș de picioare. „Când se arată însă urma pretenției (drepturilor), nu mai cunoști pe muma indulgenței, atunci ea stă între copiii ei, ca englezii în India. Atunci ea nu-și mai cunoaște copiii, nu mai vede decât popor și în popor pe dușmanul brutalității sale, care (brutalitate) nu e de vânzare nici pentru lumea întreagă, cu atât mai puțin pentru lucrul de nimic, care se numește dreptul poporului". Poporul—se spunea—nu trebuie să aibă pretenții de justiție și libertate; el era destinat a servi interesele clasei superioare, care, *dacă vroia,* îi acorda oarecare înlesniri. Grația și bunăvoința celor puternici față de popor le considera Pestalozzi ca o scufundare a justiției în groapa de gunoi a indulgenței; iar pe țăranii elvețieni îi considera ca fiind mai sclavi decât cei din Livonia.

3. *Dările* impuse sătenilor le răpeau o mare parte din avutul și produsele lor. Săteanul plătea *arendă* și *dijmă* pentru pământul ce muncea și cantitatea de producte ce recolta. Cu multă insistență protestează Pestalozzi contra dijmei; iată în ce termeni se adresează el țăranilor, într'un articol intitulat „asupra dijmei" publicat în 1798:

„Nimic în lume nu te poate sili să-ți cultivi pământul tău; îl poți lăsa pentru eternitate necultivat. Totuși necesitățile soției și copiilor silesc în cele mai multe cazuri pe sărac să curețe scaieții; grija pentru iubiții descendenți îmboldește adesea pe tată să-și încheie viața în sudoarea feței sale și să facă roditor un teren mizerabil. Și boierul ia

atunci a zecea parte a produsului. Pentruce? Pentru care serviciu echivalent? Pentru niciunul. De altfel, tu, fiind dator a plăti dijma, trebuie să zeciuieşti nu numai *produsul net* al pământului, ci şi valoarea ta personală sau cel puţin valoarea proprie a meşteşugului tău, a zelului tău, trebuie să supui dijmei pe lucrătorul tău..., vitele tale, căruţa ta, plugul tău, hambarul tău, casa ta şi toate cheltuielile ce le faci cu lucrul pământului tău. Dacă din pământul pustiu tu faci o grădină, dealul neproductiv îl transformi în vie, terenul mlăştinos, putred, îl întăreşti, pământul gloduros îl faci fructifer şi îl transformi în livede, nu ai creiat, din punctul de vedere al productibilităţii, un teren nou, care mai înainte nu exista şi fără arta, zelul şi cheltuielile tale nu ar fi fost realizat? Cum poate acum un om drept, care nu a ajutat cu nimic la aceasta, să pretindă a zecea parte din produs? Tu primeşti pământul ca un nimic mort, îl faci să fie ceva, înveţi arta de a-i ridica mereu valoarea prin munca necontenită; răsplata ta este: cu cât mai mult îi ridici valoarea, cu atât mai mult trebuie să plăteşti anual omului, ai cărui strămoşi îngreunau în mod arbitrar pământul fără să-l posede"[1]).

Dijma era nu numai impusă pe cale administrativă sau judecătorească, ci şi recomandată cu insistenţă şi de către cler, care ameninţa pe ţăranii adversari ai dijmei cu pedeapsa dumnezeiască de a deveni ei înşişi dijmă: „vei fi asociat dracilor, care constituiesc a zecea parte a îngerilor!" Un bir cu adevărat revoltător îl constituia dreptul prefectului unui ţinut de a-şi apropia la moartea tatălui unei familii, cea mai bună parte a succesiunii, oricât de minimă ar fi aceasta. In cele mai multe cazuri, prefectul pretindea evaluarea obiectului, ce i se cuvenea, în bani (dacă, natural, succesiunea nu

1) Morf, op. cit.

consta în bani), care erau apoi storşi cu brutalitate dela moştenitori. Menţionăm însă, că acest drept la succesiune nu exista decât într'o parte a cantonului Zürich, nu era valabil în *întreg* cantonul.

4. *Lipsa de cultură intelectuală, morală şi religioasă.*— Dar izvorul cel mai adânc al mizeriei poporului era *lipsa de cultură intelectuală, morală şi religioasă.* Clasa de sus, care avea în mână averea şi puterea, graţie muncii grele a ţăranilor — pe care îi trata ca pe nişte instrumente de muncă, mijloace necesare pentru producerea bogăţiei, — profita de ignoranţa poporului pentru a-l exploata şi nu putea încuraja deci luminarea şi moralizarea lui, fără a periclita realizarea tendinţelor ei egoiste. Omul puternic şi totdeodată brutal zice poporului slab: „Tu exişti pentru mine!" şi îl tratează ca pe coardele unui ţimbal: „ce-i pasă lui că se rup coardele, sunt doar numai *coarde!* Câţi oameni în ţară, atâtea coarde are, câte se rup, atâtea aruncă deoparte, şi câte aruncă, atâtea întinde iarăşi pe scândura sa găurită şi sunătoare — sunt numai coarde! Cel mai bun mijloc pentru a menţine această stare de lucruri era de a nu deştepta poporul din somnul ignoranţei şi în această tendinţă conducătorii erau perfect secondaţi de *şcoală şi biserică.* Unicul scop al şcoalei era cunoaşterea *pe dinafară,* priceperea cuprinsului n'avea importanţă — a catehismului religios, oarecare pricepere la scris şi citit şi *uneori* la socotit. Metoda uzitată era memorizarea, repetarea mecanică a cuvintelor nepricepute şi nesimţite de copil; tendinţa de a desvolta judecata şi a influenţa asupra caracterului, chiar de ar fi avut-o prin excepţie vreun învăţător, nu îndrăznea s'o manifeste, căci ar fi riscat să fie considerat ca eretic şi tratat în consecinţă. Statul se interesa puţin de şcoală, căci motivele, care determinau pe conducători să ţie poporul în întuneric, îi păreau mai puternice, decât motivele, care fac pe un *Salz-*

mann[1]), şi mai ales pe *Rochow*[2]) să lupte pentru luminarea sufletească a tuturor oamenilor. Sătenii, neputând pricepe menirea şcoalei, o considerau ca o instituţie care, pentru lucru de nimic, le răpeşte copiii de acasă unde ei ar putea fi un bun ajutor părinţilor. Învăţătorii consacraţi carierei didactice aproape nu existau, ci mai mulţi fiind de fel meseriaşi, care, ştiind să scrie şi să citească şi *puţin* să socotească şi voind să câştige ceva peste produsul meseriei lor, primeau ca ocupaţie secundară funcţia de învăţător. In ce stare de ignoranţă şi indiferenţă pentru interesele şcoalei erau învăţătorii, putem vedea din următoarele cuvinte ale lui Pestalozzi: „Niciunui învăţător, cu puţine excepţii, nu i-aş încredinţa liniştit pe timpul iernii o vacă sau chiar un viţel[3]). Şcoalele rurale par a fi înadins făcute ca să mutileze tocmai acele elemente ale sufletului, care, fiind desvoltate, formează baza umanităţii. In catul de jos al şcoalei noastre, zice Pestalozzi, locuieşte o mulţime mare de oameni care au absolut acelaş drept la lumina soarelui şi la aer sănătos, ca şi cei de sus. Dar acea mulţime, nu numai că e lăsată la voia întâmplării în întunericul respingător al unor încăperi fără ferestre, ci li se scot şi ochii cu violenţă acelora, care ar îndrăzni numai să ridice capul, pentru a zări strălucirea catului de sus"[4]).

Reprezentanţii bisericii, departe de a-şi fi priceput menirea şi rolul lor, se mărgineau a zăpăci pe oameni cu dogme şi controverse religioase, care nici nu puteau fi accesibile raţiunii sătenilor, nici nu-i puteau impresiona, ci aveau adesea drept efect fanatismul sau cucernicia ipocrită. Credinţa în Dumnezeu şi cultul religios sunt, după Pestalozzi, obiectul inimii, nu al raţiunii poporului. Religia e

1) Vezi pag. 240.
2) Ev. Rochow, pedagog filantropinist 1734—1805.
3) şi 4) citate în *Morf* op. cit. p. 11.

obiectul inimii și al faptei, al iubirii binefăcătoare; ea e mai mult *forță* sufletească, decât ideie și de aceea, nu prin vorbe pompoase și memorări de sentențe religioase se formează creștinul adevărat, ci prin exercitarea acelei forțe însăși, prin iubirea aproapelui și fapta bună.

Prin urmare, numai îndemnând pe oameni să ia parte la suferințele aproapelui, să ocrotească pe cei slabi și să ajute pe cei lipsiți, numai descriindu-le mizeria celor cu care sunt ei în contact, ale căror lacrimi le pot vedea, a căror foame le-o pot citi în față, se va putea răspândi adevărata religie creștină în popor. Cine a citit predicile din *„Leonard și Ghertruda"* își va putea da seama de misiunea preotului. Clerul din timpurile lui Pestalozzi avea însă de îndeplinit o misiune mai sigură de succes și mai rentabilă; el juca rolul de apărător al intereselor celor puternici, la sate. Un exemplu în acest sens era cazul citat mai sus, în care preoții amenințau pe țăranii datori la dijmă că vor deveni sclavii diavolului, dacă nu se vor executa. Dacă deci avem în vedere că nici statul, nici școala, nici biserica nu se interesau de starea morală și materială a țăranului, iar stăpânii lor direcți, egoiști și interesați în cel mai înalt grad, îi considerau ca pe niște instrumente de producție, sigur că starea de mizerie materială, de ignoranță și imoralitate, în care se găsea poporul, nu mai putea fi pentru nimeni o enigmă.

IV. Mijloace de îndreptare

Starea de mizerie morală și economică a clasei de jos, a determinat pe Pestalozzi, care a luat parte la suferințele poporului și l-a iubit cum puțini îl iubesc, să lupte fără șovăire pentru găsirea mijlocului, prin care cei năpăstuiți ar putea fi scoși din

nămolul lipsei și imoralității și îndreptați apoi către idealul umanității. Astfel se adresează Pestalozzi în introducerea la „Învățătorul natural", „către cel mai de jos popor al Elveției": „Am văzut că ești rămas cu mult în urmă și mi-a fost milă de tine. Nu posed nicio artă, nu cunosc nicio știință și nu sunt nimic în lumea asta, absolut nimic; dar te cunosc *pe tine* și mă dau *ție*, îți dau ceeace am fost în stare să pătrund cu toată străduința vieții mele".

Principiul fundamental, pe care se întemeiază întreaga operă reformatoare a lui Pestalozzi, este acela că omul trebuie considerat ca *scop în sine* și nimeni nu are dreptul să-l trateze numai ca pe un *mijloc*. Toți suntem copiii lui Dumnezeu și ca frați trebuie să ne iubim și să ne respectăm. Omul sărac și nenorocit nu are menirea de a fi numai mașina de producție a celui avut și sus pus, ci are o valoare proprie, independentă de orice scop străin de ființa lui și de dreptul sfânt de a-și trăi viața în mod complet, adică de a avea posibilitatea să-și satisfacă atât cerințele materiale, cât și pe cele sufletești,

A-l ajuta pe om să dobândească dela societate acest drept natural și divin este datoria noastră de creștini; a-i răpi acest drept e o crimă.

1. *Îmbunătățirea stării materiale.* — Unul din mijloace, nu însă cel mai important, e *îmbunătățirea stării materiale.* Mai presus de orice drept de proprietate, e dreptul oricărui om la hrană și acoperământ, căci „Dumnezeu a dăruit bunurile pământești neamului omenesc în genere și nimănui în mod exclusiv". Individul, renunțând la independența sa naturală, pentru a se supune legilor sociale, face acest pas în vederea unor drepturi, pe care societatea se angajează a i le garanta, în schimbul supunerii lui. Așa ar trebui să fie: de fapt însă, omul supus nu se bucură de dreptul său social:

Scanned with OKEN Scanner

cel slab este victima celui puternic, cel sărac victima celui avut; pentru cel dintâiu protecția legilor pare a fi cu totul exclusă; el își duce viața cu multă greutate, fiind pradă mizeriei, injustiției și necinstei. Această stare de lucruri face pe cel asuprit să devină invidios, infidel, laș, hoț și să se revolte contra oricărui om mai puternic sau mai avut, chiar când starea acestuia din urmă n'ar călca dreptul și libertatea nimănui. Proprietatea, zice Pestalozzi, trebuie respectată, dar modul cum ea e utilizată trebuie reformat: uzufructul proprietății mari trebuie limitat atât cât e necesar, pentru a asigura și uzufructul secundar, celui subordonat marei proprietăți, acea satisfacție, pentru a cărei dobândire a acceptat jugul social. Oamenilor săraci, care au aceleași drepturi *naturale* ca și cei avuți, și care au de purtat greutăți sociale mai mari ca aceștia din urmă, li se cuvine desigur o situație, care să le garanteze o existență satisfăcătoare și demnă, în mijlocul nostru. A le face posibilă o atare situație însemnează a le acorda dreptul lor de concetățean, nicidecum a le face pomană.

De fapt, proprietatea mare crește din ce în ce, iar statul permite grămădirea nelimitată a veniturilor celor avuți, ceeace face să crească mizeria materială și împreună cu aceasta și cea morală a celor săraci. Mai mult, când efectele mizeriei poporului încep să se manifeste și devin amenințătoare pentru ordinea socială, vina nu este aruncată asupra acelora, care prin egoismul lor au făcut să se nască și să se desvolte în sufletul poporului idei și sentimente josnice, ci asupra acelora, care, după ce le-a fost mintea turburată și inima înveninată, au devenit bestii conduse numai de instinctul conservării și de ură.

a) *E datoria statului, care pretinde dela cel sărac respectarea proprietății celui avut, de a pretinde și dela cel avut ca, la utilizarea proprietății sale, să*

aibă în vedere şi drepturile acelor săraci, care depind de el şi de proprietatea lui. Iar dacă statul nu-şi îndeplineşte această datorie, el nu are dreptul să reprobe tendinţa membrilor săi de a restabili justiţia acolo unde a fost călcată în picioare sau de a o întări, acolo unde a fost slăbită. Naţiunea, ai cărei cetăţeni nu au această tendinţă, e supusă pieirii morale, iar individul, care nu susţine justiţia generală şi nu combate nedreptatea publică şi originea acesteia, e lipsit de simţul umanităţii. Natural că asemenea tendinţe pot degenera, dând naştere la turburări grave, la revolte, şi că atari izbucniri periculoase trebuiesc evitate; dar ar fi monstruos, ca în acest scop să mutilăm o parte din societate, silind-o prin mijloace violente să se supună la măsurile arbitrare şi nedrepte ale celeilalte părţi. In baza faptului că diferite forţe şi virtuţi sufleteşti pot degenera, devenind motorul vreunei turburări, nu ne este permis a le distruge sau a le slăbi.

Prin urmare, nerespectarea drepturilor sociale, ale tuturor cetăţenilor poate avea două consecinţe, una opusă celeilalte şi amândouă tot atât de periculoase: sau revolta sau amorţeala simţului umanităţii. Dacă revolta are urmări triste, nu mai puţin de plâns e starea unei naţiuni lipsită de virtutea socială, indiferentă faţă de căderea sau nesocotirea drepturilor generale. O atare naţiune „încărcată cu blestemul jugului social, fără energie socială, lipsită de orice autonomie satisfăcătoare, de orice sentiment întăritor, joacă cu inelul de nas pentru pâine, se pleacă în genunchi şi se dă peste cap în faţa omului, care a învăţat-o acest joc cu biciul în mână" [1]).

b) O guvernare cinstită este aceea, care tinde să asigure fiecărui individ muncitor locuinţa şi pâi-

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts Zürich 1889, p. 36.

nea de toate zilele pentru el și familia lui, căci numai astfel omul rămâne *om*, pe când nesatisfacerea cerințelor naturale îl abrutizează și îl face să decadă din ce în ce mai mult, până ajunge acolo, unde omul nu mai e om. In special insistă Pestalozzi asupra *dreptului ce are omul de a munci și asupra datoriei societății de a-i procura posibilitatea muncii. Prețul muncii trebuie însă să fie determinat nu de principiul cererii și ofertei, care în genere tinde să micșoreze valoarea muncii, ci de necesitățile lucrătorului.* Pestalozzi respinge deci criteriul economic, dar egoist, al celor mai mulți proprietari și capitaliști, de a produce cât mai mult cu cheltuială cât mai puțină, și îl înlocuiește cu unul moral, care constă în a ridica valoarea muncii atât cât e necesar pentru a asigura lucrătorului și familiei lui o existență satisfăcătoare. Această măsură ar avea, pe lângă scopul economic de a limita pretențiile exagerate ale celor avuți în favoarea cerințelor de primă necesitate ale celor săraci, și un scop moral, anume acela de a învinge pe cât posibil egoismul celor bogați și de a ajuta la înălțarea gradului de cinste și demnitate a poporului, care nu ar mai fi silit nici să fure, nici să cerșească, pentru a-și creia mijloace suficiente de existență, ci le-ar dobândi prin propria sa muncă.

2. *Datoria clasei avute în îmbunătățirea stării materiale.* — Dar cine va trebui să realizeze și să pună în aplicare asemenea măsuri salutare pentru popor?

a) In primul rând clasa de sus, cei puternici, care primind averea și puterea, trebuie să accepte și datoria de a ocroti pe cei săraci și slabi. A considera puterea și averea ca un dar, pe care îl primim fără a fi datori să dăm ceva în schimb, este imoral, căci înaintea lui Dumnezeu și a moralei toți avem drepturi și datorii și nimeni nu are *numai drepturi* sau *numai datorii*. Am fi poate înclinați să opunem

teoriei lui Pestalozzi drepturile dobândite prin *capacitate*, prin *calităţi superioare*. La aceasta însă, ne-ar răspunde Pestalozzi, că natura sau Dumnezeu, acordând cuiva capacitatea sufletească superioară, îi acordă prin aceasta, sub formă potenţială, puterea şi pentru a nu fi nedrept, îi impune totdeodată şi *datoria* de a lumina şi ocroti pe cei slabi.

b) Un alt principiu, pe care bazează Pestalozzi această datorie a clasei de sus, este *principiul activităţii generale*. Toţi trebuie să muncească, căci numai astfel existenţa are un rost. Pentru clasa de sus, care nu are nevoie să muncească în vederea satisfacerii necesităţilor vieţii, munca va consta în ocrotirea clasei de jos.

3. *Pricinile pentru care cei bogaţi nu-şi fac datoria faţă de cei săraci.*— *a)* Faptul că cei avuţi şi puternici nu-şi îndeplinesc această datorie sfântă e, în parte, *efectul distanţei prea mari între clasele sociale*. Cum va putea boierul să ajute pe ţăran, dacă nu-i ştie nevoile şi cum i-ar putea şti nevoile, dacă nu-l cunoaşte? Prăpastia, care separa pe unul de altul, era prea mare, pentru ca cel puternic să poată fi impresionat de starea celui slab şi cel slab să poată avea încredere în cel puternic. „Simţeam, zice Pestalozzi, că poporul se încrede numai în acela, care îl cunoaşte pe el şi tot ce e al lui, că ascultă numai pe acela, care îl iubeşte şi nu crede pe nimeni că îl iubeşte decât pe acela, care într'un mod oarecare, i-a dat mână de ajutor". Fără apropiere simţitoare între clasa domnitoare şi cea supusă nu se poate face — oricâtă bunăvoinţă ar avea cei de sus — o îmbunătăţire reală a stării poporului. In „Leonard şi Ghertruda", a arătat Pestalozzi cum prin conlucrarea câtorva oameni de bine ai clasei de sus (Arner, Pfarer, Ernst, Glüphli) secondaţi de elemente bune ale poporului (Ghertruda), se poate realiza apropierea claselor, condiţia necesară pentru restabilirea *păcii sociale*.

b) *O altă cauză,* pentru care cei avuți nu-și împlinesc datoria față de cei săraci, este *egoismul clasei de sus,* care o face să-și apropie *toate* drepturile și să impună clasei supuse *toate* datoriile. Această tiranie, care sdrobește libertatea și drepturile poporului, e contradictorie scopului social și se bazează pe elementul animalic al naturii omenești, care nu poate decât să abuzeze de slăbiciunea altora, când posedă forța și nu este subordonat elementului moral. Tirania nu e altceva decât asuprirea dreptului social de către libertatea naturală a puterii. Și, dacă sub presiunea tiraniei barbare poporul sângerează, sub presiunea celei civilizate el *tânjește.*

c) Origina indiferenței și egoismului clasei domnitoare o găsea Pestalozzi în *imoralitate* și *ireligiozitate.* Simțul moral și credința creștină sunt singurele elemente, care pot alcătui o punte de trecere peste prăpastia, care separă clasele sociale. Natural că soliditatea punții va depinde de calitatea elementelor, care o compun: dacă tendințele altruiste și creștinești ale clasei de sus sunt sincere, atunci și legăturile sale cu poporul pot fi trainice. Prin urmare, *una din condițiile esențiale pentru realizarea păcii și binelui social este cultivarea simțului umanității și a sentimentelor religioase la clasa de sus*". „Progresul evlaviei și luminării clasei de sus este fundamentul bunei stări a celei de jos".

Consecința directă a unui sistem de educație bazat pe acest principiu ar fi desvoltarea conștiinței datoriei, iar consecința indirectă îndeplinirea datoriei ce au oamenii avuți și puternici de a ajuta și proteja pe cei săraci și slabi. Un suflet uman și creștin va ține totdeauna socoteală de dreptul natural și divin al semenilor săi, va ține la o viață materială satisfăcătoare și va exercita o influență salutară asupra vieții lor morale. Și, dacă tiranul

egoist atrage toate drepturile de partea sa, datoriile punându-le în sarcina poporului, creştinul altruist, din contră, va acorda cât mai multe drepturi poporului lipsit şi îşi va impune lui însuşi cele mai grele datorii.

4. *Ridicarea poporului de jos prin cultură.*— Şi acum, se naşte o întrebare: cultivarea moralităţii şi religiozităţii la clasa de sus, prin urmare promovarea culturii, care constituie un factor *necesar* al ameliorării soartei poporului, este şi *suficientă* pentru realizarea desăvârşită a acelui scop? Nu, şi iată de ce: ajutorul material poate fi de folos în cazul când mizeria poporului este numai materială, când aceasta este însă şi materială şi morală, ajutorul nu poate fi de un folos real, decât fiind însoţit de ajutorul moral şi din contră e dăunător dacă influenţează izolat. *Ce-i folosesc omului bunurile pământeşti, dacă nu posedă cultura intelectuală şi morală necesară pentru a le utiliza cu pricepere şi având drept scop binele? Fără concursul moralităţii, progresul material provoacă în cele mai multe cazuri întinderea din ce în ce crescândă a viciului. Ce efect poate avea, spre ex., recolta abundentă asupra unui ţăran, sau salariul mare asupra unui muncitor, dacă ei, fiind sclavii alcoolului, în loc de a profita de creşterea venitului pentru a face să prospere starea materială şi sufletească a lor şi a familiilor lor, jertfesc totul viciului, de care sunt stăpâniţi? Şi, cu cât venitul lor se va mări, cu atât mai abundent îşi vor nutri viciul, făcându-l astfel să progreseze.* Am indicat mai sus efectele dezastruoase, pe care le-a avut un an de belşug mare, la începutul secolului al XVIII-lea, asupra poporului vicios. Apoi, pe lângă moralitate, se cere capacitatea şi priceperea de a munci. *Ce va folosi, spre ex., săteanului, pământul, dacă nu ştie să-l cultive?*

Adevărata avere a omului din popor constă în forţele şi facultăţile sale fizice şi psihice; dar a-

cestea nu pot fi apreciate cu succes, decât dacă sunt cultivate și desvoltate pe cale educativă. „Și celor mai săraci și năpăstuiți copii, le-a dat Dumnezeu o mare sumă de forțe morale, intelectuale și fizice, pe care trebuie să le agităm, să le deșteptăm...

Formarea și desvoltarea tuturor acestor forțe este *unicul* mijloc, care poate fi dat celui sărac pentru asigurarea necesităților esențiale ale existenței sale umane. Pretenția săracului la această cultură este dreptul său cetățenesc incontestabil, ca o compensație a pierderii pentru totdeauna a dreptului de participare la bunurile pământești" [1]).

Datoria statului nu este de a *dărui* poporului bunurile materiale necesare, ci *de a-i da posibilitatea intelectuală, morală și materială să-și ajute singur, de a-i da spațiu, forță și imbold să-și îngrijească singur de trupul și sufletul său.*

Sigur că atari măsuri educative trebuie să fie sprijinite de îmbunătățirile materiale menționate mai sus, căci oricât de capabil ar fi un om să muncească și oricât de moral pentru a da o bună întrebuințare rodului muncii sale, dacă ocazia de a munci îi lipsește sau răsplata muncii e prea mică pentru a-i putea satisface necesitățile sale și ale familiei, el va trăi tot în mizerie.

Prin urmare, măsurile economice și cele educative merg paralel, cele educative au însă prepondereța. Dă poporului, zice Pestalozzi, ceeace se găsește în el însuși, stimulează ceeace el însuși posedă, înviorează umanitatea, care rezidă în el, fă tot posibilul în acest scop, și atunci el va putea să-și ajute singur și își va ajuta chiar singur în puținul, de care are nevoie.

Dacă am căuta să sintetizăm acum într'o formulă logică diferitele măsuri de ameliorare propuse de Pestalozzi, rezultatul ar fi următorul:

---

1) Citat în Morf, op. cit. pag. 32.

Scanned with OKEN Scanner

1. *Pentruca cei avuți și puternici să nu abuzeze de puterea lor, în detrimentul clasei de jos, ci din contră, să ocrotească pe cei lipsiți și slabi, ei trebuie să fie cultivați intelectualmente și moralmente* (religia e, după Pestalozzi, în strânsă legătură cu morala).

2. *Pentruca oamenii din popor să poată pe de o parte să-și procure o mai bună stare materială, pe de altă parte, să o utilizeze spre binele lor și al familiei lor, ei trebuie să fie de asemeni cultivați moralmente, intelectualmente și fizicește.*

Concluzia generală este deci următoarea: *Cultura constituie mijlocul fundamental de ameliorare* a stării poporului.

Cultura se realizează prin *educație*. Să cercetăm deci mai de aproape rolul, ce are de îndeplinit educația, ca factor al progresului social.

V. Treptele evoluției morale a omului și rolul educației în această evoluție

Pestalozzi deosebește trei trepte principale în evoluția ființei omenești: starea naturală, socială și morală, cărora le corespund copilăria, adolescența și maturitatea. Baza psihologică a acestei evoluții o formează: instinctul, intelectul și voința.

In primul stadiu, omul consideră lumea numai din punct de vedere al necesităților individuale, fără a se gândi prea mult la considerații de natură socială și în acest caz își bazează toate pretențiile sale pe dreptul natural.

In al doilea stadiu, el consideră lumea tot din punct de vedere individual, *dar ține seama de starea socială*, și prin urmare el își sprijină cerințele pe considerații sociale.

In al treilea stadiu, el privește lumea din punct

de vedere al înălțării și înnobilării sufletești și are drept normă moralitatea.

Să analizăm deci, cele trei stadii și să stabilim raportul dintre ele.

1. *Starea naturală,* în adevăratul sens al cuvântului, e caracterizată „prin cel mai înalt grad de nevinovăție animală". Această stare durează atâta timp cât omul își poate satisface cerințele instinctului fără muncă și se găsește în absolută siguranță față de semenii săi. Amorțeala intelectuală, libertatea simțurilor și a fanteziei și lipsa de griji și alte neplăceri condiționează fericirea și odată cu aceasta *bunătatea și nevinovăția omului natural.* Este starea unui om, înainte de a fi cunoscut binele și răul, sau, conform tradiției religioase, starea omului înainte de a fi căzut în păcat.

Dar o atare stare este oare posibilă? Trăit-a vreodată neamul omenesc fără să cunoască răul, încrezător în tot ce-l înconjoară, fără griji și independent de orice stare de lucruri sau de voința străină? Da, însă numai o clipă, tot atât cât durează absoluta puritate în starea copilăriei individuale: este clipa, în care omul vine pe lume, o clipă, aproape imperceptibilă, care dispare îndată ce a apărut. Odată cu primul țipăt, depășește copilul starea purității absolute. De aci înainte, fiecare nemulțumire, fiecare necesitate nesatisfăcută, îl depărtează mai mult de acea clipă. Tot astfel și neamul omenesc în genere, își pierde inocența și puritatea naturală la prima nemulțumire, la prima eroare. Tot ce se opune existenței naturale desăvârșite reprezintă o cauză a răului. Cu cât omul natural cunoaște mai bine răul trecut, cu cât suferă mai mult de cel prezent și se teme de cel viitor, cu atât inocența regresează și brutalitatea progresează.

Omul păstrează însă o amintire vagă despre existența acelei stări de completă inocență. „Posed o dispoziție de a mă imagina pe mine însumi bucu-

rându-mă de deplina forță a instinctului și de completa puritate a bunătății mele, tot așa cum, după ce am pierdut un braț sau un picior, mi se pare uneori că sunt tot în posesia lui[1]).

Dacă am cerceta ce înțelege Pestalozzzi prin această dispoziție, pe care n'o definește în mod clar, am ajunge, cred, la concluzia că ea nu poate fi altceva, decât conștiința posibilității de a fi a unei stări de inocență, căci conștiința, ce omul are despre vinovăția sa, despre faptele sale rele, presupune conștiința inocenței.

Ei bine această dispoziție sau conștiință a inocenței este elementul primordial și unul dintre elementele esențiale ale moralității. Prin intermediul acesteia, îmi imaginez inocența salvată sau, mai bine zis, îmi reprezint starea mea ca fiind în afară de pericolul păcatului. Oamenii din societate, care deci au fost pradă relelor și păcatelor, vor privi inocența din două puncte de vedere, după cum vor considera-o ca o stare *antecedentă* sau ca o stare *succedentă răului. Și într'un caz și în celălalt,* omul nu e sclavul răului; în primul caz însă, răul n'a avut absolut nicio influență asupra lui, omul n'a cunoscut răul de loc; în al doilea caz, l-a cunoscut, dar s'a liberat de sub jugul lui. E vorba deci, pe de o parte de starea *purității naturale,* pe de alta de starea *nevinovăției morale.* In starea naturală, primitivă, răul n'a existat, în cea morală el a fost nimicit.

2. *Starea socială.*— Cum se prezintă omul natural, după ce a depășit pragul inocenței absolute? El devine din inocent, brutal. Din momentul, în care e nevoit să-și procure prin muncă satisfacerea necesităților și să-și asigure prin grijă și luptă persoana lui, sclavul instinctului își pierde liniștea sufletească și bunăvoința, care-l caracterizau, atunci

1) Pestalozzi, Nachforschungen... p. 91.

când își procura cele necesare fără neplăceri. Animalul bine hrănit nu se atinge de nimeni, cel flămând sfâșie pe oricine îi iese în cale. Omul natural, în stare de brutalitate nu vede înainte, decât cerințele instinctului egoist. Cine i se opune este ucis, cine i se supune îi devine serv. Arcul cu care omoară pe adversar, îl prețuiește mai presus de femeia și de copiii lui. „Acum nu mai este în pieptul lui bunăvoință, femeia e sclava lui, omul mai slab ca el e servul lui. Lumea, care îl înconjoară, tremură înaintea lui, voința lui este legea vecinului, pe care o susține cu biciul, cu sabia..., el gonește din caverna sa pe femeia posedată și pe propriul fiu; pe acest barbar încă îl numim om natural" [1]).

Dar nici această stare nu durează mult, deoarece pe de o parte experiența zilnică îl convinge pe barbar că, oricâtă putere ar poseda, tot nu e deplin asigurat contra tuturor pericolelor, la care l-ar expune semenii lui tot atât de egoiști, pe de altă parte, instinctul conservării îl îndeamnă să-și asigure existența și liniștea. Astfel ajunge omul la convingerea că ar fi mai bine ca nimeni să nu aibă de suferit de la semenii săi neajunsuri și vice-versa, ca nimeni să nu facă rău semenilor săi... „Când văd pe un om ucis înaintea ușii mele, egoismul mă duce în mod necesar la ideia că oamenii m'ar putea ucide *pe mine*, cum l-au ucis pe el. Această ideie atrage după sine o a doua; ar fi mai bine ca nimeni să nu fie mort, nici eu, nici el" [2]).

Dar acum se explică faptul că omul barbar, brutal, ajunge să gândească astfel? Instinctul îl îndeamnă să-și asigure existența, dar nu-i indică mijlocul, iar în experiența zilnică nu vede alt mijloc, decât lupta sau sclavia.

Aci intervine iarăși primul element salvator al

---

1) Pestalozzi, Meine Nachforschungen, etc. 87.
2) idem " " etc. 93.

umanității: *conștiința inocenței naturale*. Aceasta îl determină pe omul brutal să creadă în posibilitatea unei vieți comune, liniștite. Oamenii au fost odată binevoitori față de semenii lor, de ce n'ar fi și de aci înainte!

Iată dar cum instinctul conservării omului indică scopul, iar germenele bunătății naturale, mijlocul, pentru a ajunge la o stare, în care omul să nu facă rău semenului. Scopul e egoist ,mijlocul altruist. Cum însă scopul predomină mijlocul, comunitatea socială e bazată mai mult pe interesele personale ale indivizilor, decât pe binele comun.

Barbarul primește limitarea brutalității sale, având în vedere numai *interesul propriu*. El renunță la o parte din pretențiile sale, numai pentru a-și putea satisface cu mai multă siguranță cealaltă parte; își caută să reducă pe cât e posibil *îndatoririle lui* și să-și sporească *drepturile* lui față de alții. Orice forță, pe care și-o poate apropia în sânul societății și orice mijloc dibaciu, care îi poate servi la aceasta, le utilizează egoismul animalic în interesul său. Și cu cât forța, de care depinde un individ în societate e mai mare, cu atât se ațâță mai mult egoismul lui și cu atât mai intensă e și tendința brutalității naturale de a-și impune exigențele. De altfel, această consecință e naturală pentru cine admite ca motiv al trecerii dela starea naturală, primitivă, la acea socială, slăbirea din ce în ce crescândă a inocenței și bunătății naturale. Căci, dacă pe de o parte bunătatea naturală e redusă la minimum de forță, pe de altă parte, societatea acordă unor indivizi puteri sociale mult mai mari decât ale altora, sigur că brutalitatea celor dintâi va spori, acele forțe fiind puse în serviciul brutalității. După cum pe omul natural (brutal) numai lipsa de forță fizică îl face să nu fie barbar, tot astfel pe omul social, o anumită limitare a forțelor sale sociale îl face să nu fie tiran, să respecte deci

drepturile altora. Numai acolo unde există bunătatea naturală sau moralitatea, forța mare poate fi de folos. Valoarea morală a puterii sociale o determină scopul, în care este întrebuințată și aceasta depinde de caracterul celor care îl stabilesc.

„Starea socială este în ființa omului o continuare a luptei tuturor contra tuturor, care începe în starea brutalității naturale și își schimbă numai forma în starea socială, dar prin aceasta nu devine mai puțin pasionată; din contră, omul în această stare duce lupta cu toată falsitatea și brutalitatea naturii sale mutilate și nesatisfăcute" [1]).

Așa dar, când omul trece din starea naturală în cea socială în speranța că lupta va înceta, se înșeală.

3. *Starea morală.* — Cum este atunci posibilă ameliorarea societății în direcția moralității?

a) Știm că în starea naturală, primitivă, liniștea, mulțumirea și bunătatea rezultă din armonia perfectă între cerințele omului și posibilitatea, ce are de a și le satisface sau din echilibrul între voință și putință. In stare de brutalitate naturală, cerințele rămân aceleași, puterea în scade, ceeace îl face pe om din bun și liniștit, *barbar*. Această stare persistă și în corpul social, câtă vreme acesta nu e decât o continuare a stării de brutalitate naturală. Când însă *prin mijlocul educației,* tendințele altruiste încep a prepondera în indivizi, atunci, cerințele personale reducându-se, individul începe a fi mulțumit cu puterea ce-i acordă societatea întru satisfacerea lor; astfel armonia dintre cerință și putință tinde din ce în ce mai mult să se restabilească, aducând după sine liniștea și mulțumirea.

Tendința generală va fi, pe de o parte, să se deprindă cei săraci cu pretenții modeste, pe de altă parte, să se convingă cei care au averea și puterea

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen... 100.

drepturile altora. Numai acolo unde există bunătatea naturală sau moralitatea, forța mare poate fi de folos. Valoarea morală a puterii sociale o determină scopul, în care este întrebuințată și aceasta depinde de caracterul celor care îl stabilesc.

„Starea socială este în ființa omului o continuare a luptei tuturor contra tuturor, care începe în starea brutalității naturale și își schimbă numai forma în starea socială, dar prin aceasta nu devine mai puțin pasionată; din contră, omul în această stare duce lupta cu toată falsitatea și brutalitatea naturii sale mutilate și nesatisfăcute" [1]).

Așa dar, când omul trece din starea naturală în cea socială în speranța că lupta va înceta, se înșeală.

3. *Starea morală.* — Cum este atunci posibilă ameliorarea societății în direcția moralității?

a) Știm că în starea naturală, primitivă, liniștea, mulțumirea și bunătatea rezultă din armonia perfectă între cerințele omului și posibilitatea, ce are de a și le satisface sau din echilibrul între voință și putință. In stare de brutalitate naturală, cerințele rămân aceleași, puterea în scade, ceeace îl face pe om din bun și liniștit, *barbar*. Această stare persistă și în corpul social, câtă vreme acesta nu e decât o continuare a stării de brutalitate naturală. Când însă *prin mijlocul educației,* tendințele altruiste încep a prepondera în indivizi, atunci, cerințele personale reducându-se, individul începe a fi mulțumit cu puterea ce-i acordă societatea întru satisfacerea lor; astfel armonia dintre cerință și putință tinde din ce în ce mai mult să se restabilească, aducând după sine liniștea și mulțumirea.

Tendința generală va fi, pe de o parte, să se deprindă cei săraci cu pretenții modeste, pe de altă parte, să se convingă cei care au averea și puterea

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen... 100.

în mâna lor, de faptul că ei, posedând aceste bunuri, sunt chemaţi a se servi de ele la realizarea binelui comun, în special pentru ameliorarea soartei celor direct dependenţi de ei. Atunci săracul va şti să aprecieze şi să utilizeze îmbunătăţirile ce i se vor acorda, iar cel sus pus, va considera poziţiunea sa, nu ca un mijloc de a exagera cerinţele sale egoiste, profitând de mizeria şi slăbiciunea celor mici, ci ca o misiune nobilă, care-i impune datoria de a se îngriji de soarta acestora, acordându-le sprijinul moral şi material necesar. Vedem dar că e vorba de apropierea claselor sociale, de nimicirea urei de clasă.

Cu privire la posibilitatea de a atinge acest ţel, Pestalozzi revine la unicul mijloc salvator: *educaţia*. Libertatea şi binele în societate se bazează pe „mijloacele de înnobilare a neamului nostru". Atât clasa de sus, cât şi cea de jos trebuie să fie „mai cumpătate şi mai înţelepte", pentru a le putea fi accesibil idealul binelui social. Puterea executivă a statului e în această privinţă foarte slabă faţă de forţa morală a educaţiei. Familia, şcoala şi biserica sunt chemate să realizeze idealul umanităţii.

b) Intervenţia moralităţii e necesară nu numai din punct de vedere al ameliorării stării sociale, ci şi ca o necesitate psihologică individuală. Starea socială reprezintă, după cum am văzut, o limitare şi o transformare a însuşirilor naturale ale individului; pornirile intinctive sunt slăbite şi subordonate muncii şi ordinei. Această înşelare a omului natural în interesele societăţii trebuie efectuată atunci când el nu-şi dă încă seama de starea, în care se găseşte: „rana sângerândă, pe care o faci simţului său animalic trebuie să fie aproape vindecată, înainte de a şti (el) ce e stânga sau dreapta"[1]). Atunci omul acceptă jugul social, fără a fi cunoscut

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen, 118.

plăcerea vieții naturale și se simte în stare de a-și procura o compensație a stării naturale, pe care n'a cunoscut-o și n'a gustat-o; el profită de toate bunurile stării sociale fără a fi chinuit de conștiința stării naturale. Mintea cultivată ia locul instinctului în conducerea ființei sale. Starea socială, deși este o mutilare a ființei naturale și o înșelăciune, deoarece facem pe individ să ia drept natural ceea ce societatea îi impune în mod artificial și forțat, e totuși absolut necesară și deci inevitabilă. Starea naturală primitivă e de scurtă durată, iar starea naturală din epoca brutalității e insuportabilă și nu poate fi înlocuită prin altceva decât prin starea socială. Ni se impune însă întrebarea, dacă această stare e satisfăcătoare și liniștitoare pentru individ, dacă omul în starea socială se poate considera ca o ființă desăvârșită. Starea socială nu este și nu poate fi satisfăcătoare nici pentru cel mai favorizat cetățean. Ea distruge armonia naturală a forțelor individuale, întrucât impune să se dea o desvoltare exagerată unor forțe în detrimentul celorlalte și să se atașeze forțe străine la forțele proprii; și în schimb, nu se dă aproape nimic satisfăcător, căci drepturile, de care se bucură omul în societate, ca atare, nu sunt pentru ființa naturală decât ceva iluzoriu și nu au pentru ea valoare, decât întrucât îi facilitează satisfacerea cerințelor naturale. Starea socială nu e deci o fază nouă în evoluția ființei omenești, ci numai o limitare forțată a vieții naturale.

Prin urmare, din punct de vedere psihologic, omului social îi răpim ceva, fără a-i da nimic în schimb; îi slăbim în mod considerabil forța instinctivă naturală și în schimb nu-i acordăm decât niște drepturi necesare, nu pentru a-i înlocui forța pierdută, ci pentru a satisface cerințele celei rămase. Vedem dar, că nici starea naturală nici starea socială nu sunt satisfăcătoare; prima din cauza

brutalității, care ar face viața insuportabilă, a doua din cauza lacunei ce produce în ființa noastră. „Dreptul social nu mă satisface, starea socială nu mă desăvârșește, eu mă simt tot atât de puțin liniștit pe punctul culturii mele sociale, ca și pe acela al simplului instinct animalic" [1]).

Ei bine, lacuna, pe care mutilarea socială a lăsat-o în ființa lui, trebuie să fie împlinită; iată motivul *psihologic,* care determină forța socială să apeleze la forța morală. Locul cedat de instinct îl ocupă voința liberă și forța morală a individului. Pe ruinele instinctului și grație experienței sociale, se convinge omul de eroarea și insuficiența naturii animalice și ajunge la recunoașterea dreptului moral. Pe ruinele propriei sale naturi își clădește omul o nouă viață superioară celei dintâiu. „Dreptul social calcă în picioare cu toată tăria ființei sale bunătatea slăbită a simțului meu animalic stricat și clădește opera sa pe fundamentul instinctului meu distrus, fără a lua în considerație forțele principale, slăbite, ale naturii mele; acestea însă, care tronau în interiorul meu înainte ca dreptul social să fi apărut pe lume, se reconfortează — în adâncul ființei mele — prin toate consecințele ordinei sociale și mă ridică în mijlocul aparenței celei mai joase brutalități, la forța de a mă reabilita de perversitatea mea, prin mine însumi [2]). Așa dar moralitatea — și deci educația morală, condiția sine qua non a moralității — se impune atât din punct de vedere al ameliorării sociale, cât și ca o necesitate psihologică individuală.

c) *Moralitatea* este idealul, către care tinde evoluția individuală și socială, iar starea naturală și socială sunt treptele necesare ale acestei evoluții. Raportul dintre aceste trei stări este analog cu

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen, 120.
2) Pestalozzi. Meine Nachforschungen, 124–125.

acela dintre copilărie, adolescență și maturitate, dintre copil, adolescent și bărbat. După cum individul nu poate trece dela copilărie la maturitate, fără a fi trecut prin stadiul adolescenței, tot astfel nu poate trece omul dela starea naturală la cea morală, fără a fi fost mai întâiu supus unei stări intermediare, stării sociale. Și după cum adolescența este stadiul experienței și al școalei, care prepară pe om pentru maturitate, tot astfel starea socială este epoca de experiență necesară pentru a face accesibil ființei umane idealul umanității. Oricât de nemulțumit și strâmtorat s'ar simți omul în starea socială, când e condus numai de frânele legilor, va trebui să suporte jugul atâta vreme, cât îi va fi necesar pentru a se ridica la o independență superioară celei sociale; adică nu se va libera decât atunci, când, convins prin experiență de falsitatea și răutatea brutalității animale, pe care se bazează starea socială, va fi ajuns a considera lumea din punctul de vedere al influenței, ce exercită asupra înnobilării sale sufletești. Aci este punctul de apariție al autonomiei voinței și al legii morale pe orizontul existenței umane. Fără a fi trecut însă, ca un elev conștiincios, prin școala experienței sociale, omul nu poate atinge pragul moralității. Dacă el ar considera satisfacția instinctivă a stării naturale și jugul social ca pe niște stări false și nedrepte, înainte ca prin experiența lor să fi devenit apt de a recunoaște dreptul moral, atunci el n'ar fi nici cetățean, nici sălbatic, nici fericit, nici moral, neputând fi satisfăcut nici de plăcerea instinctivă, nici de înțelepciune. Pestalozzi acordă deci stării naturale și în special celei sociale o îndreptățire morală, considerând-o ca pe o școală a moralității libere.

Dar aceste stări, care condiționează posibilitatea moralității, sunt în acelaș timp cauza, care face imposibilă *moralitatea pură*, deoarece impresiile pro-

vocate de ele în spiritul uman nu dispar până la moarte şi prin urmare individul, în tot timpul vieţii, nu poate simţi, cugeta şi lucra cu totul independent de elementul natural şi cel social al fiinţei sale. Moralitatea pură nu e nici psihologiceşte posibilă, deoarece e contrară naturii umane, în care forţele animale, sociale şi morale nu apar despărţite, ci strâns legate între ele, nici favorabilă omenirii, căci o atare atitudine unilaterală ar duce la nesocotirea greutăţilor vieţii sociale, din cauza raportului strâns, care ar exista între starea de moralitate pură şi starea de inocenţă naturală. „Puritatea completă a moralităţii trebuie să ne ducă în mod absolut necesar la punctul de plecare şi acesta este, sigur, inocenţa omului, adică omul fără cunoştinţa răului, a viciului şi a pericolului" [1]). După cum nu s'ar putea suporta consecinţele unei stări pur naturale, în care s'ar considera totul din punct de vedere al cerinţelor instinctive sau consecinţele unei stări pur sociale, în care s'ar considera totul din punctul de vedere al interesului egoist, tot astfel nu s'ar putea suporta consecinţele unei stări pur morale, în care s'ar considera lumea *numai* din punct de vedere al contribuţiei ei la ameliorarea sufletească a omului.

Moralitatea perfectă este analoagă inocenţei primitive din punct de vedere psihologic. Bunătatea, liniştea, oroarea de sânge, încrederea, sunt caracteristice ambelor stări. Inocenţa naturală e mugurele, iar perfecţiunea morală fructul. Intre aceste două extreme se găseşte omul; el se zăreşte la cele două limite ale existenţei sale şi trăieşte în mijloc, regretând inocenţa trecută şi luptând pentru moralitatea viitoare. Puţin cunoaştem din moralitatea naturii umane, zice Pestalozzi, afară de munca ce depunem la ridicarea acestei fiinţe sdruncinate.

1) Pestalozzi. Nachforschungen, 138.

Ceeace deosebește starea inocenței naturale de starea de moralitate perfectă, constă în faptul că prima e inconștientă și involuntară, cea de a doua e conștientă și impusă de voința autonomă. Din punct de vedere *obiectiv*, ele ni se prezintă sub aceeași formă; din punct de vedere *subiectiv* însă, diferența este considerabilă, căci în cazul inocenței primitive, toate calitățile comune celor două stări, sunt un dar al naturii, ca și calitățile fizice, pe câtă vreme în starea morală, ele sunt câștigate de individ prin propria lui muncă, prin lupta cea mai grea, lupta contra propriului său instinct. Calitatea necesară omului pentru a tinde către perfecțiunea morală — calitate, pe care în starea naturală nu o posedă — este forța morală.

Sprijinit de *energia morală* și sub impulsul acelei vagi amintiri a inocenței naturale sau a conștiinței despre posibilitatea de a exista a unei atare stări, omul se străduiește să se ridice cât mai sus deasupra brutalității naturale, care își continuă domnia în starea socială. „Munți de foc distrug frumusețea de nedescris a ținuturilor dimprejur; dar când muntele groaznic, obosit de furia lui, se liniștește, atunci iese omul din caverna sa și își consacră viața la reconstituirea casei sale arse și la curățirea câmpului de urmele devastării groaznice; așa dar, omul, când în viața lui plină de rele se vede acoperit..., atunci iese din caverna sa și își consacră viața la curățirea sa proprie de urmele oribile ale brutalității animalice" [1]). Dacă se va putea ridica sau nu și cât de sus se va putea ridica, aceasta depinde de intensitatea energiei ce posedă și de forța adversarului, sau, mai exact, numai de prima, deoarece în starea socială energia morală stă totdeauna în raport invers cu brutalitatea; cu cât una crește, cu atât cealaltă scade și invers.

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen... 140—141.

Prin urmare, cu cât într'o societate tendinţele morale predomină asupra celor egoiste, cu atât membrii, care o compun, sunt mai aproape de menirea lor umanitară şi mai departe de brutalitatea naturală şi invers. Cum însă condiţia primă şi esenţială a prosperării moralităţii este *educaţia,* ajungem la concluzia că progresul (sau regresul) unei societăţi, depinde de felul şi întinderea educaţiei ce dă membrilor ei. La aceasta se adaogă faptul că o *stagnare* a stării sociale nu e posibilă; aceasta nu reprezintă o stare *fixă* şi de sine stătătoare, ci numai un mediu de tranziţie, iar mişcarea ei nu se poate face decât în cele două direcţii opuse — brutalitatea sau moralitatea — şi prin urmare, chiar faptul indiferenţei faţă de progresul social, faptul că nu se ajută înălţarea morală a societăţii, constituie o contribuţie la regresul social, căci societatea, pe de o parte neputând stagna, pe de altă parte, nefiind împinsă spre moralitate, forţat va înclina spre brutalitate.

4. *Legătura între cele trei stări.* — Acum, după ce cunoaştem treptele evoluţiei morale a individului şi societăţii, aşa cum le înfăţişează Pestalozzi, se impune întrebarea, dacă legătura între cele trei stări — naturală, socială şi morală — trebuie considerată *numai* ca un raport de succesiune, sau şi de coexistenţă; cu alte cuvinte, starea naturală şi cea socială au pentru natura individului şi societăţii numai importanţa unor trepte de evoluţie către moralitate sau sunt în acelaş timp şi nişte elemente constitutive ale acesteia? Pestalozzi admite ambele puncte de vedere. Fiecare stare reprezintă mai întâi un stadiu de evoluţie şi devine apoi, pe treapta următoare, un element constitutiv. In timpul trecerii dela starea naturală la cea socială, cea dintâiu reprezintă treapta de evoluţie a celei din urmă; odată ajuns însă la starea socială, individul posedă adânc săpate în spiritul său urmele stării naturale. Când

el trece, apoi, dela starea socială la cea morală, cea dintâiu devine treaptă de evoluție a moralității; și când, în fine, stadiul final a fost realizat — în starea morală — elementul social devine și el, în aceleași condițiuni, ca cel natural, un element constitutiv. Natural că elementul moral, ca fiind punctul culminant al evoluției, predomină pe celelalte două.

Așa dar, omul, la finele evoluției sale sufletești, e în acelaș timp o ființă naturală, socială și morală. De altfel, dacă avem în vedere baza psihologică a celor trei stări, atunci faptele dovedesc coexistența lor. In adevăr: baza psihică a stării naturale e instinctul, a stării sociale intelectul, a celei morale voința; dar constituția sufletească a omului e bazată pe toate aceste elemente, ceeace nu exclude — natural — predominarea unuia din elemente asupra celorlalte.

Societatea și educația vor trebui să țină seamă în influențarea lor, de ambele raporturi (succesiune și coexistență). La începutul vieții sale, omul e predominat de instinct și starea lui e asemenea stării naturale a omului primitiv; în epoca copilăriei, va trebui deci, pe de o parte să-i desvoltăm simțurile, pe de altă parte să începem a-l prepara pentru stadiul următor, adică pentru viața socială; în epoca adolescenței, individul, pregătit pentru societate, culege, prin influența mediului social, experiențele necesare, pentru a putea păși mai târziu pragul ultimului stadiu; în acelaș timp, e preparat și în mod intenționat în vederea moralității. Dar în toate epocile educației, nu e suficient să avem în vedere numai scopul final — moralitatea — căci atunci am ține seamă numai de unul din raporturi, ci trebuie să acordăm importanța cuvenită fiecărei epoci în sine, ca fiind reprezentată subiectiv de un element constitutiv al ființei noastre.

Omul, spre finele evoluției sale, e în acelaș timp opera naturii, a speței și a sa proprie. Buna stare

Scanned with OKEN Scanner

a sa, ca operă a naturii, se bazează pe viața completă a instinctului; ca operă a speței pe forța intelectuală, care modifică și înalță tendințele instinctive; iar ca operă a sa proprie, pe forța și puritatea voinței, care utilizează și forța intelectuală în vederea înnobilării ființei noastre. Educația trebuie să păstreze omului bunătatea sa naturală, ca o imagine a inocenței primitive, trebuie să desvolte în el, ca ființă socială, prin spiritul dreptății și al credinței, prin cultura inteligenței și aptitudinilor speciale, capacitatea de a fi un bun cetățean; ea trebuie, în fine, „să-l înalțe, prin abnegație, la acea forță, grație căreia e în stare a restabili ființa inocenței în sine însuși și a se transforma pe sine iarăși în creiatură pașnică, bună și binevoitoare, cum era în starea de inocență animală".

O atare conexiune a celor trei stări, posibilă din punct de vedere psihologic, este ea admisibilă și din punct de vedere moral? Se pot împăca tendințele instinctive de o parte și cele sociale, de altă parte, cu voința morală? Pestalozzi, deși recunoaște o atare conexiune — „sie sind innigst miteinander verwoben" — totuși le prezintă ca pe niște elemente atât de opuse unul altuia, încât conlucrarea lor armonică la educația morală a omului e greu de explicat.

Această dificultate dispare, dacă, în loc să considerăm cei trei factori izolați unul de altul, îi considerăm ca elemente ale unui corp și cercetăm condițiile alianței lor. Alianța e pusă sub suveranitatea elementului moral, de unde rezultă că tendințele celorlalte două elemente vor fi aprobate și încurajate, *întrucât* se conformă principiilor suveranului, sau cel puțin nu le contrazic; și vor fi reprobate și înnăbușite, întrucât se opun acelor principii și amenință astfel armonia unirii. Prin urmare, educația va întări și desvolta *acele* însușiri ale stării naturale, instinctive și ale stării sociale, care sunt

favorabile moralității și va căuta să le învingă pe cele defavorabile stării morale.

Asemenea însușiri favorabile le constituie, în starea instinctivă sau primitivă, inocența naturală; în starea de brutalitate naturală și socială, conștiința posibilității de a exista a inocenței (despre care am vorbit mai sus) și măsurile de ordine și legalitate, care, deși la început sunt impuse cu forța, când omul ajunge să le aprecieze valoarea și necesitatea, se supune lor de bună voie. Limitarea individualității de către lege, devine astfel o limitare prin propria voință, care cu timpul duce la libertatea morală; prin aceasta însă legea nu încetează de a exista ca măsură socială, ci capătă un caracter moral.

Deasemeni, capacitatea de a munci într'o anumită direcție, educația fizico-intelectuală generală și specială, e caracterizată moralmente prin aceea că îndeamnă la o viață activă și cinstită. Iată elementele stării naturale și sociale, ale copilăriei și adolescenței, care vor fi încurajate. Și din contră, toate acele însușiri naturale și sociale, care își au origina în pierderea inocenței naturale și deteriorarea ființei omenești, toate tendințele egoismului pur și ale brutalității, vor fi reprimate.

Astfel se explică posibilitatea armoniei depline a forțelor omenești, care reprezintă pentru Pestalozzi idealul educației și al culturii.

5. *Soluția lui Pestalozzi în ameliorarea stării sociale.* — Pestalozzi, în teoriile lui sociale și pedagogice, a fost mult influențat de *Rousseau*. Ambii au același punct de plecare: pe de o parte naturalismul, pe de alta pesimismul cu privire la starea socială și culturală a timpului lor. Ambii au admirație pentru starea naturală și oroare față de societatea timpului, cu diferența că *buna* stare naturală nu durează, după Pestalozzi, decât o clipă.

Modul însă, cum rezolvă Pestalozzi problema

ameliorării acestei stări, diferă de modul cum o rezolvă Rousseau.

Starea epocii sale o consideră Rousseau ca o anomalie, deci ca ceva neîndreptățit, fals, a cărei influență trebuie cu desăvârșire evitată în educarea generației noui. Pestalozzi critică aspru cultura timpului său, dar recunoaște în principiu cultura socială, chiar sub forma aceea, ca un rău necesar, fără de care progresul spre umanitate nu ar fi posibil. Privită prin prisma prezentului, starea socială trebuie reprobată, privită însă prin prisma viitorului, ea trebuie aprobată.

Această atitudine a lui Pestalozzi față de starea socială a timpului, se explică prin *soluția* ce dă el problemei sociale. Nu revenirea la starea naturală, o predică el, căci aceasta nu e nici posibilă, din cauză că nu putem opri evoluția omenirii în mersul ei, pentru a o readuce la starea primitivă; nu e nici de dorit, deoarece o atare stare pur naturală nu poate dura mult din cauza constituției psihice a omului natural. Tendința către o stare, care să stabilească inocența pe o bază *sigură* și accesibilă omului social, adică tendința către moralitate, iată soluția lui Pestalozzi.

Ideia evoluției istorice îl face pe el să fie convins pe de o parte de *posibilitatea* realizării stării morale, pe de altă parte de *stabilitatea* ei, căci ea reprezintă stadiul final.

Teoria lui Pestalozzi, că starea socială, fiind o stare de tranziție, nu poate stagna, ci trebuie sau să progreseze spre moralitate, sau să revie la brutalitatea naturală, nu e în contradicție cu principiul imposibilității unui regres al evoluției omenirii. Iată dece, starea socială, nefiind decât o continuare a brutalității naturale, o revenire la starea naturală, nu ar reprezenta o transformare de fond, ci numai de formă, căci ființa omului ar rămâne aceeași, adică tot brutală. Și din contră, revenirea dela sta-

rea socială la starea naturală *primitivă*, la starea de inocență naturală, ar reprezenta un *regres real;* dar o atare revenire la puritatea primitivă o consideră Pestalozzi ca absolut imposibilă, deoarece aceasta presupune completa ignorare a răului, însușire, care la omul social e înlocuită prin contradictoriul ei, experiența răului.

Diferența între teoriile celor doi cugetători, cu privire la soluția ameliorării sociale, are drept consecință o altă diferență, aceea privitoare la rolul ce ei acordă *educației*, ca factor important al acelei ameliorări. Pentru Rousseau, care predică puritatea stării naturale, educația e numai paznicul naturii individuale; ea are însărcinarea de a apăra natura copilului de influențele rele ale mediului; acțiunea educației este deci mai mult negativă. Pestalozzi însă — care consideră starea de inocență naturală ca dispărută pentru totdeauna, iar starea morală ca fiind realizabilă numai prin concursul experienței sociale — impune educației sarcina, nu de a feri pe individ de influența mediului, care-i e indispensabilă, ci de a-i desvolta energia necesară pentru a aprecia acea influență la justa ei valoare, a o stăpâni și a se ridica apoi deasupra ei, devenind moral. Numai desvoltând forțele individuale prin educație, vom tinde la ameliorarea societății, adică la realizarea umanității.

Datoria statului nu este atât de a ajuta, în mod direct poporul, cât mai ales de a-i da posibilitatea să se ajute singur. Pestalozzi stabilește punctul esențial în rezolvarea chestiei sociale: *educația. Formarea unei generații capabilă și pricepută la muncă și conștientă de datoriile față de familie, patrie și Dumnezeu, va provoca o stare socială mai fericită.* Imbunătățirile economice și administrative sunt, fără îndoială, necesare *paralel cu educația;* ele sunt însă de puțin folos și pot fi uneori chiar dăunătoare *fără educație.*

VI. Scopul și mijloacele educației

1. *Forțele naturii omenești.*— Pestalozzi deosebește trei forțe fundamentale ale ființei omenești: forța fizică, cea intelectuală și cea morală.

Aceasta din urmă e considerată în sensul de *energie voluntară,* deci ca o forță necesară moralității, dar nu morală prin ea însăși.

Aceste forțe le găsim la origine numai sub formă de *germene,* de *predispoziție.* In acești germeni găsim un element comun, favorabil acțiunii educative, anume *tendința de desvoltare* („die Strebkraft").

După cum sămânța pusă în pământ tinde a deveni plantă, tot astfel predispoziția tinde a deveni forță.

„Omul *voiește* orice lucru, pentru care simte că posedă forță și *trebuie* să voiască, în baza acestor impulsiuni interioare. Ochiul voiește să vadă, urechile să audă, piciorul să umble, mâna să apuce. Dar tot așa voiește inima să creadă și să iubească. Spiritul voiește să cugete"[1]).

Realizarea acestei tendințe depinde în mare parte de educație, după cum încolțirea seminței și creșterea plantei depind de îngrijirile grădinarului. Omul, împreună cu toate forțele sale *sub formă potențială,* e opera naturii creiatoare; desvoltarea la *actualitate* și perfecționarea lor e o necesitate generală a omenirii și datoria educației.

Natural că, deoarece funcțiunile acestor forțe diferă, și legile lor de desvoltare sunt diferite. Insă, precum în organismul fizic diferitele organe — inima, plămânii etc., — deși au fiecare activitatea lor proprie, se unesc totuși prin direcția unică a organismului, tot așa și forțele sufletești sunt strâns legate, tinzând către acelaș scop. In acest

1) Pestalozzi. Schwannengesang, XIV.

Scanned with OKEN Scanner

sens, vorbeşte Pestalozzi de *spiritul comun al organismului*. El face o frumoasă comparaţie între fiinţa omenească şi un pom:

„Priveşte la rădăcina pomului. Pomul, până la cele din urmă ramuri, de care atârnă fructul său, este născut din rădăcină. El nu e în fiinţa sa altceva decât continuarea neîntreruptă a unor elemente, care existau deja în rădăcină. Măduva, lemnul, coaja sunt în cele mai extreme ramuri ale pomului aceeaşi măduvă, acelaş lemn şi aceeaşi coajă, care existau în rădăcină şi care cu o identitate neschimbată a fiinţei lor şi chiar a formei şi fibrelor lor, se continuă într'o perfectă şi neîntreruptă legătură, prin trunchiu, până la cele mai extreme ramuri ca aceeaşi măduvă, acelaş lemn şi aceeaşi coajă. Iată cum toate aceste elemente fundamentale ale pomului, neamestecate, fiecare despărţit în mod esenţial de celălalt, se desvoltă independent, fiecare conform legilor individuale ale fiinţei sale... însă în interiorul lor sunt totuşi unite la o acţiune comună, prin care produc rezultatul menirii pomului, fructul". „Ca pe pom văd şi pe om crescând. Imperceptibil există în copil, chiar înainte de naştere, germenele însuşirilor, care se desvoltă în el în timpul vieţii. Analog pomului se desvoltă diferitele forţe ale fiinţei sale..., în timpul întregei vieţi, în continuă separaţie şi independenţă, ca şi elementele fundamentale ale pomului. Dar, după cum elementele fundamentale ale pomului, conlucrează în armonie, prin intermediul spiritului nevăzut al organismului său fizic, la realizarea rezultatului... tuturor forţelor pomului, la realizarea fructului, tot astfel conlucrează şi forţele fundamentale separate ale întregei cunoştinţe, activităţi, putinţe şi voinţe a oamenilor... la cultivarea rezultatului tuturor forţelor armonizate ale naturii omeneşti, la cultivarea umanităţii..."[1]).

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus. 12 Ianuar 1818.

Din acest citat constatăm, pe de o parte că forţele, de care dispune individul sunt îndreptate de către spiritul comun al organismului său în aceeaşi direcţie, deşi cu privire la modalitatea activităţii lor, diferă mult între ele, pe de altă parte, că scopul suprem al educaţiei nu poate fi altul, dată fiind această constituţie a sufletului, decât *umanitatea*, adică unitatea armonică a forţelor individuale.

Dar în ce constă acel *spirit comun*, baza sufletească a armoniei forţelor individuale?

Spiritul comun e atmosfera sufletească, *mediul psihic*, în care se desvoltă şi se manifestă forţele omeneşti; el le dă acestora directiva, de el depinde coloritul lor moral. Să presupunem, spre ex., doi indivizi înzestraţi cu aceeaşi forţă fizică, cu aceeaşi inteligenţă şi energie voluntară; unul însă fiind însufleţit de *credinţa în Dumnezeu şi iubirea aproapelui*, celălalt de sentimente egoiste. Deşi forţele lor sunt egale, sigur că rezultatele nu vor fi aceleaşi, fiindcă tendinţa comună, baza armoniei forţelor, nu e aceeaşi în ambele cazuri. Forţele sunt la origine *indiferente* din punct de vedere etic. Spiritul comun este acela, care le dă un colorit moral sau imoral, după direcţia ce dă activităţii lor.

Când Pestalozzi zice că iubirea şi credinţa sunt rădăcina, care face să prospere forţele noastre, el are în vedere *scopul umanităţii*. Dacă am avea drept scop brutalitatea socială, ar trebui să utilizăm ca rădăcină sentimentele egoiste. Prin urmare, numai fiind nutrite de rădăcina *„credinţă şi iubire"*, forţele noastre, adică tulpina, vor produce ca *fruct umanitatea*. „Astfel, adevărata înălţare a naturii umane la umanitate izvorăşte din iubire şi credinţă. Fără iubire şi credinţă lipseşte capătul firului, dela care porneşte, progresează şi care termină desvoltarea umanităţii. Cu un cuvânt, iubire şi credinţă sunt alfa şi omega ale culturii naturale către umanitate". (Schwannengesang).

Așa dar, analizând idealul educativ al lui Pestalozzi, *umanitatea*, îl putem defini: *unitatea armonică a forțelor, bazată pe iubire și credință.*

2. *Legile naturii omenești.*— Cum vom găsi *mijloacele* pentru a realiza idealul educativ? Trebuie să ținem seamă de *legile naturii omenești.* Ele vor fi un fir conducător, vor arăta limitele, în care poate influența educația. Acest raport dintre educație și legile naturale îl consideră Pestalozzi analog raportului, ce ar exista între o clădire și o stâncă puternică ce i-ar servi drept bază. Putem mări și înălța construcția atât cât e posibil, fără a periclita legătura dintre aceasta și stâncă. Orice slăbire a acestei legături reprezintă un pericol de prăbușire pentru construcția noastră; stânca însă rămâne etern neclintită. Deci, câtă vreme vom menține neștirbită legătura dintre edificiul educației și stânca legilor psihice naturale, opera educativă va fi pe cât de utilă, pe atât de solidă.

Vedem aci cum Pestalozzi, ca un demn predecesor al lui Herbart, afirmă necesitatea de a baza pedagogia de psihologie.

Legile eterne, care condiționează evoluția omului, sunt opera lui Dumnezeu. *Cultura variabilă* și neintenționată a forțelor se datorește mediului social. *Educația* este rezultatul influenței intenționate, ce o exercită educatorul asupra forțelor și predispozițiilor omului. Cultura mediului *poate fi* armonizată cu legile invariabile ale naturii umane, educația trebuie să se conforme lor. De aci urmează posibilitatea și necesitatea unei științe generale a educației.

„Materialul, pe care vrea să-l cultive și să-l formeze educatorul, e însuși omul. Deaceea el (educatorul) trebuie să-l cunoască de aproape și exact pe acesta, ca un grădinar bun, care vrea să cultive cu pricepere cele mai delicate plante, de când răsar, până la coacerea fructelor lor... Nu există pe pă-

mânt nicio carieră, care să presupună o mai adâncă cunoaștere a naturii omenești și o mai mare capacitate și abilitate de a o trata". (Ein Wort).

Pestalozzi recunoaște că teoria fără practică nu e suficientă, dar consideră teoria ca o stea conducătoare, fără de care educatorul e totdeauna expus să rătăcească drumul. El se plânge că tocmai știința pedagogică a rămas în urma tuturor celorlalte științe. Printre oamenii de știință, și în special societățile științifice, care studiază cu atâta zel natura și felul de viață al celei mai neînsemnate insecte, *nimeni,* zice Pestalozzi, nu și-a propus rezolvarea problemei desvoltării și cultivării însușirilor naturii omenești. Nu numai că nu există o secție specială pentru studiile pedagogice, dar nici nu se observă tendința de a atrage în cercurile științifice oamenii, care s'au consacrat cercetărilor pedagogice.

Pestalozzi cere ca chiar *statul* să încurajeze cercetările pedagogice și să ajute la răspândirea culturii pedagogice.

3. *Desvoltarea fiecărei forțe prin ea însăși.* — O primă și esențială consecință a normei, după care, la stabilirea măsurilor educative trebuie să ne conformăm legilor naturale ale ființei noastre, este următorul *principiu general,* deci valabil pentru toate ramurile educației (intelectuală, morală și fizică):

Fiecare forță trebuie să se desvolte sau prin sine însăși sau cu ajutorul unor forțe străine, însă de aceeași natură.

Astfel, credința trebuie desvoltată prin credință, iubirea prin iubire, nu prin raționamente asupra dogmelor religioase și sentimentelor altruiste, iar rațiunea trebuie desvoltată prin cugetare, nu prin memorarea unor lucruri neînțelese. Orice forță se desvoltă deci prin *exercitare:* forța fizică prin exercitarea mușchilor, cea intelectuală prin exercitarea

judecății, cea morală prin formarea deprinderilor voluntare .

„Credința trebuie desvoltată tot prin credință și nu prin cunoașterea obiectelor cugetării sau a legilor ei; iubirea prin iubire și nu prin cunoașterea amabilității și a iubirii; deasemenea și *arta* trebuie desvoltată prin *putință* și nu prin vorba inutilă asupra putinței" [1]).

Iată un adevăr pedagogic necontestabil, dar totuși nu destul aplicat în practica școlară de azi.

Odată stabilit acest principiu general, referitor la *toate* forțele, să ne ocupăm de educația fiecărei forțe în parte, căci știm că fiecare se desvoltă după legi și prin mijloace proprii.

VII. Educația morală

1. *Formarea dispoziției sufletești favorabilă moralității.* — Mijloacele fundamentale, de care dispune educația morală sunt trei: întâiu, producerea unei dispoziții sufletești favorabilă moralității, al doilea, exercitarea moralității, formarea bunelor deprinderi; și al treilea stabilirea maximelor morale. Aceste mijloace sunt considerate ca succesive; nu se poate aplica al doilea înaintea primului, nici cel din urmă înainte de a fi aplicat pe cele două premergătoare. Dece impune Pestalozzi aceste măsuri și pentru ce în această ordine?

Primele începuturi ale vieții morale — la copil — nu pot fi susținute de *convingeri* morale *raționale* (ca la omul matur). Se pot produce însă o serie de *sentimente* favorabile vieții morale, datorită, pe de o parte *intuiției* morale, ce-i procură copilului viața familiară, pe de alta, *legăturilor afective instinctive* dintre copil și părinți. „Familia educă prin fapte vii, nu prin cuvinte".

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus 1818.

Pe baza acelor sentimente e posibilă *exercitarea moralității*, spre deosebire de formarea deprinderilor pe cale pur mecanică, disciplinară, adică fără conștiința valorii morale a faptelor executate. Sentimentele acelea — în lipsa normelor raționale — fac posibilă o motivație afectivă a actelor, le dă acestora un colorit moral.

Pestalozzi nu admite deci să se desvolte la început mecanismul actului voluntar, fără să se țină seamă de elementul moral.

Maximele morale presupun celelalte două elemente, căci: *a)* fără o intuiție prealabilă a faptelor vii, maximele ar fi lipsite de conținut, *b)* fără sentiment, nu ar avea putere de motivație, ar rămâne niște precepte inutile, *c)* fără deprinderi (exerciții) nu ar avea puterea executivă, ar fi norme irealizabile.

Să ne ocupăm acum de fiecare din cele trei măsuri educative în parte.

1. Cum se cultivă în sufletul copilului acea dispoziție favorabilă moralității?

a) Prima condiție pentru aceasta este perceperea *intuitivă a iubirii*, care face să încolțească în sufletul copilului germenele natural al acestui sentiment. Numai cine a fost iubit poate să iubească. Pestalozzi consideră, cu drept cuvânt, raportul între mamă și copil, ca făcând posibilă acea intuiție a iubirii, căci îngrijirile și desmierdările mamei sunt primele și cele mai sincere manifestări de iubire ce poate percepe omul. Tot din acest raport, și în legătură cu iubirea maternă, izvorăsc și *sentimentele de încredere, recunoștință și supunere*. Orice temere și neliniște a copilului le potolește mama, fie prin înlăturarea cauzelor, fie prin alintări; astfel se deșteaptă și începe a se desvolta în sufletul lui *încrederea*. Orice necesitate a copilului este satisfăcută cu ajutorul mamei: ea îi potolește foamea, ea îi potolește setea, ea îl adoarme. Această inter-

venţie a mamei la toate cerinţele copilului produce primele licăriri ale *recunoştinţei*. Condiţia *supunerii* este *răbdarea* şi pe aceasta din urmă o capătă copilul numai graţie faptului că pentru satisfacerea celor mai multe cerinţe ale sale e nevoit *să aştepte ajutorul mamei*, ceeace cu timpul, îl face să devină răbdător. Din răbdare se desvoltă mai târziu *supunerea* — graţie opoziţiei ce întâmpină voinţa copilului, din partea legilor obiective.

Credinţa apare după ce sentimentul principal, iubirea şi cele secundare: încrederea, recunoştinţa, supunerea, au prins rădăcină în sufletul omului. Nimeni nu poate iubi pe Dumnezeu înainte de a fi iubit oameni, „căci cine nu iubeşte pe fratele său, pe care-l vede, cum va putea să iubească pe Tatăl din cer, pe care nu-l vede?"

Dacă am cerceta origina acestui raport dintre mamă şi copil, de care depinde dispoziţia către moralitate, am găsi-o într'o forţă instinctivă; şi atunci ne întrebăm: cum poate Pestalozzi deriva moralitatea, care aparţine naturii raţionale, dintr'un instinct aparţinând naturii animale? La această obiecţiune ne-ar răspunde Pestalozzi, că îngrijirile şi alintările materne, deşi satisfac o necesitate instinctivă, sunt în perfectă armonie cu cerinţele fiinţei raţionale. Ele sunt întemeiate pe un fond sufletesc şi stimulate de instinct şi „deci nu sunt o consecinţă a asupririi însuşirilor înalte, nobile, de către poftele cărnii şi sângelui, ci numai o conlucrare a cărnii şi sângelui, la rezultatul, către care tinde spiritul şi inima"[1]).

b) Acel raport dintre copil şi mamă, care provoacă deşteptarea celui dintâiu deşteptarea sentimentelor favorabile moralităţii, presupune imposibilitatea copilului de a-şi satisface singur cerinţele fiinţei sale şi, deci, necesitatea ajutorului matern.

1) Pestalozzi, Schwannengesang, XIV.

Raportul, care reprezintă la copil baza sentimentelor morale, depinde de influența ce mama e capabilă să exercite asupra copilului; cu cât această influență crește, cu atât baza devine mai solidă, cu cât influența scade, baza se slăbește. Astfel se ajunge la concluzia că trebuie să se tindă a mări influența mamei asupra copilului, pentru a menține la acesta sentimentele favorabile moralității. Dacă însă analizăm condițiile, care fac posibilă atât existența, cât și creșterea influenței materne, vedem că un atare act nu stă în puterea noastră. In adevăr influența mamei nu depinde numai de îngrijirile și iubirea ce aceasta le manifestă pentru copilul său, ci mai ales de lipsa de forțe necesare pentru satisfacerea cerințelor sale la copii sau mai bine zis de disarmonia dintre cerință și putință. Câtă vreme forțele copilului se găsesc într'o stare de *potențialitate,* putința copilului depinde de mamă, care înlocuiește forțele lui încă nedesvoltate; cu cât însă forțele copilului se desvoltă, necesitatea intervenției materne devine mai mică și deci influența mamei începe să scadă; și cu cât cresc mai mult forțele unuia, cu atât scade influența celuilalt. A menține la același nivel sau a mări influența maternă ar însemna a împiedica evoluția individualității copilului, ceeace nu ar fi posibil, deoarece legi naturale necesare s'ar opune acestei acțiuni, pe lângă faptul că ar fi contrariu scopului umanitar. Iată dece fundamentul primitiv al sentimentelor favorabile moralității se slăbește, pe măsură ce crește puterea proprie a individului. Mai mult, individul este amenințat nu numai cu pierderea unor însușiri bune, ci și cu apariția unor însușiri rele, căci pe măsură ce forța lui ia o desvoltare mai mare, el pătrunde mai adânc în lume, în mediul social, unde sentimentele egoiste predomină pe cele morale. Așa dar, paralel cu slăbirea fundamentului moralității, se întărește baza egoismului — dacă

nu luăm măsuri pentru evitarea acestui rău. Ce măsuri putem lua?

Va trebui să înlocuim fundamentul primitiv al sentimentelor morale, printr'un alt fundament mai solid. Punctul de unire între *slăbiciunea* individuală și sentimentele morale era *mama,* punctul de unire între forța individului și moralitate este *credința în Dumnezeu.*

Dacă se inspiră individului *credința,* el se va convinge că, dacă ajutorul mamei nu-i mai e necesar, are totuși nevoie de ajutorul ființei supreme, de care depinde soarta tuturor oamenilor și dacă mama nu-l poate ocroti, prin credință își va dobândi ocrotirea cerească.

Iubirea, încrederea, recunoștința și supunerea către părinți se extind și asupra lui Dumnezeu și cu cât sfera acestor sentimente devine mai mare și obiectul lor mai depărtat, cu atât caracterul lor moral altruist devine mai pronunțat, iar coloritul egoist dispare mai mult. Când acele sentimente erau adesea provocate de necesități zilnice, ele căpătau un caracter egoist foarte pronunțat, pe lângă cel altruist inerent lor, căci nu putem considera în niciun caz sentimentele de iubire și recunoștință ca *pur egoiste;* — cu cât însă ajutorul străin devine mai puțin necesar, deci interesul personal mai puțin pronunțat și cu cât obiectul acelor senfimente e mai depărtat de simțurile omului, cu atât cele dintâiu tind mai mult la purificarea elementului altruist prin slăbirea celui egoist. Pe măsură ce iubirea dezinteresată, sau mai puțin interesată, provocată de credință în Dumnezeu, devine mai pronunțată, ea pătrunde mai adânc ființa umană; omul devine moral, este deci capabil să fie însuflețit de sentimente altruiste față de toți semenii; el servește astfel umanității.

Dacă din contră, se neglijează educația religioasă, atunci forța individuală, care nu poate

stagna, ci *trebuie* să se desvolte într'o direcţie, va fi atrasă de răul social, care conduce pe individ la egoism şi mijloceşte astfel legătura între forţele lui (care, după cum am văzut mai sus, sunt *indiferente* din punct de vedere moral) şi elementul sensual egoist al fiinţei sale. Aşa dar, forţa individuală poate evolua spre două puncte contradictorii: unul e *moralitatea*, celălalt *egoismul*. Puntea de trecere la primul punct i-o dă educaţia religioasă, la cel de al doilea mediul social stricat. Dacă nu ne vom grăbi să-i construim din vreme, puntea către moralitate, îndemnându-l să o treacă, mediul social va construi puntea sa la prima ocazie binevenită, iar individul, neputându-şi stăpâni forţa, care tinde la desvoltare, va trece pe această punte, mergând cu paşi repezi spre egoism.

Odată trecută însă puntea moralităţii, mediul social departe de a-l seduce, îi va întări caracterul.

Credinţa religioasă va fi cultivată tot pe calea *intuiţiei*. Pestalozzi atrage atenţia asupra exemplelor ce trebuie să dea părinţii: copilul e bine să vadă pe părinţi rugându-se; să audă vorbindu-se de Iisus Christos, de viaţa sa exemplară şi de moartea sa sublimă. Ziua Domnului să-i pară din prima copilărie o zi solemnă, consacrată lui Dumnezeu. Cântecele religioase, sunetul clopotelor dela biserică, să facă asupra lui o impresie profundă şi să-i deştepte în mod sensibil respectul pentru Dumnezeu.

„După ce l-a învăţat la sânul ei să gângăvească numele lui Dumnezeu, (mama) îi arată dragostea universală în soarele ce răsare, în râuleţul ce murmură, în fibrele arborelui, în frumuseţea florilor, în picăturile de rouă. Ii arată atotputinţa dumnezeiască în el însuşi, în razele ochilor lui, în mlădierea articulaţiunilor sale şi în sunetul glasului lui. Ea (mama) îi arată pretutindenea pe Dumnezeu

și oriunde îl vede copilul, inima lui se înalță și văzând pe Dumnezeu în lume, el iubește lumea. Bucuria ce-i cauzează lumea lui Dumnezeu se amestecă în copil cu bucuria ce-i dă Dumnezeu. El îmbrățișează pe Dumnezeu și lumea și pe mama sa într'un singur și același sentiment"[1]).

c) Cu privire la raportul dintre morală și religie, Pestalozzi, ca și Kant, consideră religia ca fiind în strânsă legătură cu morala. Rădăcina religiei este morala. Elementul *etic* caracterizează religia adevărată; cultul exterior, care se referă la simțuri, e opus acesteia; el nu poate fi admis decât cel mult ca o treaptă a evoluției religioase, după cum starea naturală și cea socială sunt trepte ale evoluției morale. După cum însă, aceste două stări continuă a fi reprezentate și în starea morală, căreia îi sunt subordonate, tot astfel cultul se menține și în religia adevărată, fiind însă cu totul subordonată acesteia și referindu-se numai la o formă, fără a atinge cât de puțin fondul religios. Această intervenție a cultului e necesară pentru a da simțurilor o direcție paralelă direcției, ce ia natura divină a omului și a le împiedica astfel de a se opune tendințelor acesteia. Am putea defini teoria religioasă a lui Pestalozzi *religie etică* sau *religie umanitară*, întrucât și aci, ca în toate teoriile lui, steaua conducătoare e *umanitatea*. Și cum umanitatea în toate manifestările ei presupune moralitatea, tot astfel și sub forma umanității religioase presupune existența moralității. „Credința în Dumnezeu ia naștere din iubirea binelui"[2]).

„Perceperea moralității duce la presimțirea mâinii eterne, care planează deasupra noastră, la credința într'un susținător al ordinei morale universale"[3]). „Sentimentele morale sunt baza sentimen-

1) *Pestalozzi.* Cum își instruiește Ghertruda copiii.
2) Pestalozzi. Werke, IX, 287.
3) Pestalozzi. Werke, IX, 288.

și oriunde îl vede copilul, inima lui se înalță și văzând pe Dumnezeu în lume, el iubește lumea. Bucuria ce-i cauzează lumea lui Dumnezeu se amestecă în copil cu bucuria ce-i dă Dumnezeu. El îmbrățișează pe Dumnezeu și lumea și pe mama sa într'un singur și același sentiment"[1]).

c) Cu privire la raportul dintre morală și religie, Pestalozzi, ca și Kant, consideră religia ca fiind în strânsă legătură cu morala. Rădăcina religiei este morala. Elementul *etic* caracterizează religia adevărată; cultul exterior, care se referă la simțuri, e opus acesteia; el nu poate fi admis decât cel mult ca o treaptă a evoluției religioase, după cum starea naturală și cea socială sunt trepte ale evoluției morale. După cum însă, aceste două stări continuă a fi reprezentate și în starea morală, căreia îi sunt subordonate, tot astfel cultul se menține și în religia adevărată, fiind însă cu totul subordonată acesteia și referindu-se numai la o formă, fără a atinge cât de puțin fondul religios. Această intervenție a cultului e necesară pentru a da simțurilor o direcție paralelă direcției, ce ia natura divină a omului și a le împiedica astfel de a se opune tendințelor acesteia. Am putea defini teoria religioasă a lui Pestalozzi *religie etică* sau *religie umanitară*, întrucât și aci, ca în toate teoriile lui, steaua conducătoare e *umanitatea*. Și cum umanitatea în toate manifestările ei presupune moralitatea, tot astfel și sub forma umanității religioase presupune existența moralității. „Credința în Dumnezeu ia naștere din iubirea binelui"[2]).

„Perceperea moralității duce la presimțirea mâinii eterne, care planează deasupra noastră, la credința într'un susținător al ordinei morale universale"[3]). „Sentimentele morale sunt baza sentimen-

1) *Pestalozzi.* Cum își instruiește Ghertruda copiii.
2) Pestalozzi. Werke, IX, 287.
3) Pestalozzi. Werke, IX, 258.

telor religioase"[1]). Cu privire însă la *ființa religiunii*, Pestalozzi se separă de Kant, deoarece se separă de acesta și cu privire la ființa *moralității*. Pestalozzi bazează morala și religia, nu pe o lege construită din principii raționale, ci pe sentiment.

„Simplitatea și inocența, sentimentul pur uman de recunoștință și iubire este izvorul credinței"[2]).

„Dumnezeul creerului meu e o himeră; nu cunosc niciun Dumnezeu decât Dumnezeul inimii mele"[3]). De aci rezultă că educația religioasă, ca și cea morală, nu poate fi făcută pe cale intelectuală: „Cercetarea științifică nu e drumul către adevărata credință în Dumnezeu"[4]). Uimirea înțeleptului față de adâncimile creațiunii... nu e cultivarea omenirii către această credință... Dumnezeu tatăl, existența lui Dumnezeu în coliba omului, Dumnezeu în adâncul ființei mele, — Dumnezeu dătătorul bunurilor și mulțumirilor vieții mele, aceasta este cultura omenirii către credință"[5]).

Această fundare a moralei și a religiei pe sentiment, la Pestalozzi, nu trebuie confundată cu sentimentalismul *Pietiștilor*. Pestalozzi dă numai o bază intuitivă adevărului religios, în contradicție cu raționaliștii, care îi dau o bază rațională. El consideră credința ca un act sentimental, ca o *convingere intuitivă*. Acest caracter intuitiv al credinței religioase explică faptul că ea poate servi ca putere salvatoare a moralității, în momentele critice ale decăderii influenței materne; căci un sistem religios rațional nu ar fi nici accesibil individului la acea epocă a evoluției sale, nici propriu pentru a combate în mod energic atracțiile seducătoare ale mediului social.

---

1) Pestalozzi. Werke, IX, 146.
2) Pestalozzi. Abendsstunde eines Einsiedlers, Satz 86.
3) Pestalozzi. Werke, IX, 157.
4) Pestalozzi. Werke, III, 321.
5) Pestalozzi. Abendsstunde eines Einsiedlers, Satz 81—82.

Scanned with OKEN Scanner

Cum se face însă că religia, care *presupune* moralitatea, poate fi un element ajutător al evoluției morale?

Această contradicție e numai *aparentă*, căci în momentul, când intervine credința religioasă, bazele primitive ale moralității — iubirea și recunoștința copilului față de mamă — există, iar credința stabilită pe aceste baze, e și ea primitivă. Dar această completare a moralității primitive stimulează creșterea și perfecțiunea ei, de unde rezultă lărgirea bazei morale a religiunii. Așa dar, nu se clădește întâiu întreaga bază morală și apoi edificiul religios, ci la fiecare porțiune de bază se adaogă porțiunea de edificiu, pe care aceea o poate suporta; deci, cu cât baza se lărgește, cu atât edificiul se înalță. De altfel, dacă am voi să clădim întâiu baza completă și *apoi* să ridicăm edificiul, am ajunge la concluzia că educația religioasă trebuie făcută la bătrânețe, dat fiind că gradul cel mai înalt posibil de moralitate nu-l poate atinge individul decât la maturitate.

2. *Exercitarea moralității.* Odată realizată dispoziția sufletească favorabilă moralității, urmează *exercitarea* (în marginile posibilității) moralității. Adică, odată individul posedă până la un oarecare grad sentimentele de iubire, recunoștință etc., trebuie să-l deprindem cu manifestarea sinceră a acestora, în raporturile sale cu familia și mediul social înconjurător. Un exemplu de provocare la fapte bune ne povestește Pestalozzi din propria lui experiență. Cu ocazia unei nenorociri (arderea Aldorf-ului) când o mulțime de copii rămăseseră pe drumuri, Pestalozzi expune școlarilor săi situația și apelează la mărinimia lor, pentru a-i decide să-și împartă bunurile cu copiii oropsiți de soartă. El îi face însă atenți că institutul lor nu are fonduri suficiente și nu se știe dacă primind vreo 20 din acei copii, li se vor spori fondurile. „Din cauza a-

cestor copii, aţi putea fi puşi în poziţia de a trebui să lucraţi mai mult, să căpătaţi mai puţină mâncare şi chiar să vă împărţiţi hainele cu ei". Le spune apoi să nu-i primească între dânşii, decât în cazul când sunt dispuşi să rabde cu mulţumire şi în mod sincer, toate aceste neajunsuri cauzate de mizeria lor. După ce Pestalozzi îi pune să repete cele spuse de el, pentru a se convinge că au pătruns bine chestiunea, primi următorul răspuns: „Da, da, chiar dacă va trebui să mâncăm mai rău şi să lucrăm mai mult şi să împărţim hainele noastre cu ei, totuşi ne bucurăm dacă vin".

Din acest caz putem uşor constata că Pestalozzi nu se adresa atât raţiunii, cât sentimentului copiilor şi nu tindea atât la stabilirea unei maxime morale, cât la efectuarea unui *act* moral. Căci convingerea lui foarte justă este că maximele şi legile morale, pentru a poseda puterea de convingere şi influenţa practică asupra voinţei noastre, presupun ca o condiţie sine qua non sentimentele şi actele morale. De altfel, preceptele morale nu pot fi accesibile copilului sub forma de noţiuni abstracte, ci numai pe cale intuitivă; însă intuiţia moralităţii nu poate rezulta, decât din perceperea şi executarea actelor morale. Instrucţia morală abstractă nu poate fi accesibilă decât la o epocă înaintată, când sentimentele şi obiceiurile au ajuns la o desvoltare mare şi au luat o direcţiune anumită, pe care cu foarte mare greutate o mai putem schimba. Ce influenţă pot avea noţiunile morale abstracte asupra unui om, care nutreşte în suflet sentimente egoiste şi e deprins cu fapte imorale? Ilustrarea desăvârşită a teoriei intuiţiei morale o găsim în „Leonard şi Ghertruda".

3. *Extragerea maximelor morale.* — Din prelucrarea materialului intuitiv formăm *noţiunile* morale; prin generalizarea experienţei dobândite ajungem la *precepte* morale.

Nu vom încerca să stabilim alte precepte, decât acelea, pentru a căror intuiție, elevul posedă experiența necesară. Numai pornind dela faptele bune și rele ale elevului și ale celor din jurul lui, vom ajunge să-i procurăm norme morale cu putere de convingere.

Dar, pentruca din legătura faptelor să rezulte preceptul moral, ele trebuie să fie sancționate. Ei bine, și sancțiunea o căpătăm tot pe cale intuitivă, adică prin intermediul sentimentelor altruiste. *Numai posedând un material intuitiv suficient și variat, cântărind valoarea lui în balanța sentimentelor altruiste și sistematizându-l după norma obținută prin această cântărire, ajungem să procurăm elevului principii morale cu o reală influență asupra caracterului.* Această formulă cuprinde, cred, toate condițiile esențiale, pe care le pune Pestalozzi educației morale.

Ceea ce a determinat pe Pestalozzi să utilizeze toate funcțiunile psihice în educația morală, nu e numai motivul metodei, ci și faptul că el avea drept scop educativ ca *întreaga* ființă omenească să fie pătrunsă de moralitate. El nu e mulțumit cu moralitatea rațională, cum e cea kantiană, care, departe de a căuta să-și asigure concursul naturii afective, o respinge chiar în cazul când i s'ar oferi fără greutate; dar nici cu moralitatea bazată numai pe sentiment nu se împacă Pestalozzi, deși sentimentul are rolul de căpetenie în sistemul lui. El dorește ca toate funcțiunile noastre să conlucreze în vederea scopului moralității; idealul lui poate fi considerat ca o simfonie morală, în care ar concerta toate elementele ființei noastre. Pestalozzi consideră sentimentele și obiceiurile morale nu numai ca niște trepte ale evoluției maximelor și legilor morale raționale, care și-ar pierde deci valoarea odată cu realizarea principiilor raționale, ci și ca elemente constitutive ale moralității, care se men-

ţin, chiar după ce s'a săvârşit evoluţia morală. Raportul dintre elementele moralităţii e analog cu raportul ce am constatat mai sus între starea naturală, şi socială şi cea morală.

Rezumat schematic:

Educaţia morală

1. *Producerea unei dispoziţii sufleteşti favorabilă moralităţii. Sentimente bazate pe intuiţie şi instinct.*
2. *Exercitarea moralităţii. Formarea bunelor deprinderi.*
3. *Extragerea maximelor morale din materialul intuitiv.*

VIII. Educaţia intelectuală.

1. *Cultura formativă.* — Dacă scopul general al educaţiei intelectuale va fi desvoltarea forţei intelectuale şi dacă orice forţă se desvoltă prin ea însăşi, adică prin exercitare, şi inteligenţa se va forma prin exerciţiul inteligenţei. Aceasta însă nu e posibil fără un material de cunoştinţe, care să mijlocească punerea în funcţiune a inteligenţei. Instrucţia e deci considerată ca un mijloc, care serveşte la producerea de energie intelectuală, tot aşa cum combustibilul serveşte la producerea energiei calorice. Acesta e *principiul culturii formative*. „Formula învăţământului (metoda) trebuie să provoace activitatea spontană a elevului". „Instrucţia nu trebuie să introducă nimic gata în sufletul copiilor, ci numai *să desvolte forţele existente* în ei şi datorită cărora vor *asimila* ceeace le vine la cunoştinţă, considerând elementele astfel dobândite ca pe un capital câştigat *prin propriile lor forţe şi* nu ca ceva străin de puterea lor, impus din afară". (Aci e indicată şi metoda activă).

Scanned with OKEN Scanner

„Așa numita instrucție o consider în primul rând ca pe un *exercițiu al forțelor sufletești*".

Pestalozzi e primul pedagog, care a formulat *precis* acest principiu. Indicații cu privire la cultura formativă găsim însă și înainte de Pestalozzi la Montaigne, Descartes; apoi la *Kant,* care deosebea forțele sufletești (Verstandeskräfte) în inferioare (Untere Verstandeskräfte) — percepția, imaginația, memoria și atenția — și superioare (Obere Verstandeskräfte) — intelectul, care aplică noțiunile înnăscute sau dobândite, judecata care stabilește raporturi și rațiunea, care cercetează cauzele ultime. Kant cere cultivarea tuturor acestor forțe.

Deasemeni la neoumaniști găsim indicat principiul culturii formative. Ei urmăreau, nu numai regenerarea spiritului modern prin mijlocul culturii clasice, ci și cultivarea inteligenței, desvoltarea judecății. Pentru aceasta recomandau în special gramatica limbii vechi, precum și traducerile din și în limbile clasice. Unii neoumaniști considerau gramatica drept o introducere în logică.

Conform principiului culturii formative pretinde Pestalozzi ca în orice știință să avem în vedere *întrucât* și care dintre elementele ce o compun, servesc la desvoltarea forței intelectuale, deci indirect, la realizarea scopului educativ și care servesc ca material pentru studiul acestei științe sau ca mijloace de aplicare a forțelor. Numai după ce vom fi acordat atenția cuvenită primelor elemente, vom insista asupra acelor din urmă. Inversând această ordine, instrucția distruge armonia forțelor, în loc de a o favoriza, căci cunoștințele grele și munca impuse spiritului, înainte ca forța intelectuală să fi fost suficient desvoltată pentru asimilarea celor dintâiu și executarea normală a celei din urmă, nu pot produce decât dezordine și discordie în loc de ordine și armonie. Iată de ce Pestalozzi subordonează educația intelectuală *specială*

— cunoștințele tehnice necesare activității practice a individului — educației intelectuale *generale* (desvoltarea energiei intelectuale, nu a unor cunoștințe enciclopedice, care pentru mulți reprezintă cultura generală). Pestalozzi menționează și rolul important al instrucției ca factor indirect al desvoltării sentimentelor și al energiei practice.

Iată un principiu — desvoltarea energiei înainte de cunoștințele speciale — care odată apărut în pedagogie, nu mai putea fi înlăturat, deoarece se impune prin necesitatea logică și practică. Rațiunea ne spune că știința, pentru a putea progresa și a putea fi utilizată, presupune energie intelectuală, morală și fizică, iar experiența ne dovedește că toată cultura, pe care o dă familia și școala, nu reușește să formeze caractere umane, dacă nu desvoltă energie. Intâiu trebuie să punem *știința* în serviciul educației și apoi *educația* în serviciul științei. Intâiu trebuie să utilizăm cunoștințele elementare și metodice pentru a stimula desvoltarea forțelor, pentru ca *apoi* să utilizăm energia astfel căpătată pentru a produce și aplica știința.

Educația *specială* — mijloacele de aplicare și utilizare a forțelor — este admisă de Pestalozzi, numai dacă e influențată de tendințe altruiste, umanitare, adică dacă are drept bază iubirea și credința, fondul comun al tuturor tendințelor educative umane. Aceeași educație specială, am putea zice profesională, poate duce la rezultate cu totul contrarii, după cum servește la satisfacerea cerințelor unui caracter egoist sau la acelea ale unui caracter moral. Aceeași muncă, atât cantitativ cât și calitativ, poate servi *viciul* sau *virtutea*, după cum individul, care folosește roadele acelei munci, are în vedere numai necesitățile, chiar vicioase, proprii sau e un tată, fiu, frate etc., conștient de datoriile ce are față de ai săi. Se poate de asemeni ca un om să se ocupe de știință din vanitate și interes

personal sau având în vedere scopuri umanitare. S'ar putea obiecta că din moment ce specialitatea presupune energie, iar indivizii dotaţi cu energie sunt caractere superioare celor lipsiţi de ea, munca unui om *vicios* nu poate fi egală cu aceea a unui om virtuos, care posedă energie mai multă ca cel dintâiu. Da, însă această diferenţă de energie se poate referi la *moralitate;* se poate deci ca, amândoi având aceeaşi sau aproape aceeaşi forţă fizică şi intelectuală, unuia din ei să-i lipsească forţa morală. Această diferenţă nu va împiedica — mai ales într'o carieră practică — egalitatea muncii lor din punct de vedere al scopului *direct,* inerent acelei munci, deşi din punct de vedere moral-social ea reprezintă o adevărată prăpastie între activitatea unuia şi a celuilalt. De aci rezultă că educaţia intelectuală şi fizică, chiar când e bună, e departe de a fi suficientă, dacă nu e susţinută de forţa morală.

2. *Trecerea dela intuiţii la noţiuni.* — Tot în conformitate cu legile psihice, stabileşte Pestalozzi principiul că *instrucţia trebuie să fie o trecere continuă dela intuiţii sensibile la noţiuni clare, dela experienţă la abstracţiune.*

Enunţând acest principiu, ţin să atrag atenţia asupra unei confuzii ce se face adesea, afirmându-se că Pestalozzi ar fi insistat prea mult asupra intuiţiei şi prea puţin asupra abstracţiei, adică asupra funcţiunii logice. De fapt, el accentuează *deopotrivă* importanţa ambelor funcţiuni. Relativ la *intuiţie* zice: „Orice judecată, care să reprezinte pentru individul ce o exprimă, o convingere adevărată, trebuie să se desprindă în mod firesc — neforţat — din cunoaşterea clară a cauzelor, care au produs-o (intuiţia clară a obiectelor şi raporturilor lor), tot aşa după cum fructul bine copt se desprinde dela sine fără violenţă".

„Orice regulă trebuie să se impună dela sine copilului ca adevărată, *prin conştiinţa unei experienţe*

intuitive extrasă din raporturi reale". „Indreptarea instrucției prea de timpuriu în spre regule generale, *înaintea experienței necesare*, este ca clocitul găinii, fără să aibă ouă".

Iar relativ la valoarea *noțiunii*: „Regulele și principiile în cunoștința omenească sunt ca aurul curat, față de care elementele subordonate și dependente de acele regule trebuie considerate ca monedă mărunță. Oamenii cufundați în oceanul miilor de adevăruri mărunte îmi fac impresia unui precupeț bătrân, care s'a îmbogățit adunând para cu para și a ajuns în cele din urmă să aibă respect, nu numai pentru strângerea paralelor, dar pentru para însăși, așa încât se teme tot atât de pierderea unei parale, ca și de pierderea unui napoleon". Napoleonul ar reprezenta aci noțiunea, iar paralele reprezentările și percepțiile, care stau la baza noțiunilor.

Rămâne însă stabilit *că punctul de plecare al cunoștinței trebuie să fie intuiția*, căci definirea precisă a noțiunilor — la care trebuie să ne ducă instrucția — nu e posibilă, decât pe baza unor descrieri amănunțite a claselor de obiecte, pe care voim să le definim, deci pe baza unor intuiții clare și complete.

„Astfel — zice Pestalozzi — scopul învățământului fiind și darea de noțiuni precise, *definițiile sunt mijlocul cel din urmă* pentru atingerea acestui scop. Dar, pentru a atinge scopul printr'o metodă psihologică, trebuie negreșit ca definițiile să fie precedate de multe și complete descrieri ale lucrurilor din lumea materială, *trecând treptat dela intuirea fiecărui lucru la numirea lui, dela numire la determinarea proprietăților lui...*".

Astfel întâiul inel al acestui lanț, care se întinde până la noțiuni precise, este negreșit o direcție înțeleaptă în intuire și tot atât de sigur este că cel mai înalt grad de maturitate în instrucție, adică

claritatea cunoştinţelor, *atârnă mai cu seamă de vigoarea deplină a primului germen*[1]).

3. *Intuiţia activă.*— Ce înţelege Pestalozzi prin intuiţie?

Intuiţia e impresia imediată, pe care lumea fizică şi lumea morală o produc asupra simţului nostru extern şi intern. Această definiţie prezintă o deosebită importanţă, întrucât menţionează lumea fizică *şi pe cea morală,* intuiţia externă *şi pe cea internă.* Am văzut în capitolul precedent (educaţia morală) ce mare importanţă acordă Pestalozzi intuiţiei în domeniul educaţiei morale. Natural că în instrucţie se va avea în vedere în special *intuiţia externă.*

A. Pentru a intui un obiect, trebuie să-i cunoaştem proprietăţile. Acestea pot fi grupate în trei categorii: *a)* proprietăţi *particulare,* individuale, ca, spre ex., culoarea unui animal; *b)* proprietăţi, pe care obiectul le are *comune* cu speţa căreia aparţine ca, spre ex., lătratul pentru speţa câinelui; c) proprietăţi generale, pe care un obiect le are comun cu toate lucrurile, ce cad sub simţurile noastre, spre ex., că ocupă un loc în spaţiu, că are o formă.

In momentul intuiţiei, proprietăţile obiectului sunt considerate potrivit cu importanţa lor pentru edificiul instrucţiei. Primul loc îl vor ocupa deci însuşirile generale, al doilea cele ce sunt comune speciei şi ultimul cele individuale.

Ca însuşiri generale, comune tuturor lucrurilor consideră Pestalozzi: *forma, numărul şi numele.* Orice obiect existent are o formă, reprezintă un număr şi poartă un nume, acesta din urmă servind la fixarea în memorie şi la generalizare.

Sunt indicaţii, care ne îndreptăţesc să presupu-

1) Pestalozzi. Cum îşi instruieşte Ghertruda copiii. Traducere de Borgovanu.

nem că Pestalozzi ar fi considerat numărul și forma ca elemente înnăscute, apriorice ale cunoștinței (analog spațiului și timpului la Kant) și de aceea le-ar fi pus la baza intuiției. Astfel în „A. B. C. der Anschauung" zice el că trebuie găsite *„formele spațiale pure"*, în care apoi pot fi turnate toate percepțiile. Deasemeni cere ca *formele* și *numerele* să fie cunoscute de copil ca *„elemente generale ale intuiției"*, nu numai ca date concrete.

Natural că pentru a explica existența acestor forme generale ale cunoștinței intuitive nu ar fi nevoie de ipoteza apriorismului, căci ele se pot forma din percepții și reprezentări pe calea abstracțiunii. Pestalozzi însuși ne arată cum, pornind dela obiecte concrete, ne putem ridica la noțiunea abstractă a numerelor. Astfel, spre ex., calculând cu pietricele, bețișoare etc. extragem ideia de unitate, precum și diversele raporturi dintre mai multe unități (adunare, scădere etc.). Totuși, rămâne următorul argument puternic în favoarea ipotezei apriorismului: Pestalozzi afirmă că el consideră cele trei noțiuni — forma, numărul și numele — ca elemente fundamentale, *pentrucă se bazează pe puterile înnăscute ale sufletului:* puterea de a separa după număr, de a deosebi după formă, de a fixa prin cuvânt. Acestor facultăți — care trebuiesc de timpuriu desvoltate — e subordonat materialul învățământului:

la *număr:* aritmetica;
la *formă:* geometria, desenul, scrisul, lucrul manual;
la *nume:* (cuvânt): pronunția, vocabularul, studiul limbilor, cântul.

Vedem că rămân o sumă de obiecte, care nu pot fi subordonate principiilor acestui program; astfel: istoria, geografia, religia, șt. naturale.

Ceeace a câștigat pedagogia modernă din teoriile și practica lui Pestalozzi referitoare la formele in-

tuiției, este principiul, că *intuiția trebuie să se facă după anumite norme, pe care profesorul le va indica elevului.* Evident că pedagogia timpului nostru nu ne mărginește la cele trei elemente pestalozziene — nume, formă și număr — ci adaogă o sumă de alte calități, printre care și însușiri *individuale* ale lucrurilor, ca, spre ex., culoarea, duritatea etc.

B. Pestalozzi face — cu drept cuvânt — o deosebire esențială între intuiția naturală (liberă) și *arta de a intui,* adică *învățământul intuitiv:* „Dacă privim intuiția ca atare, în opoziție cu *arta de a intui,* cea dintâi nu e decât *o simplă expunere a obiectelor înaintea simțurilor* unită cu *conștiința impresiunilor produse de obiecte.* Așa își începe *natura* instrucția ce ne dă. *Arta* trebuie să facă mai mult: ceeace natura ne prezintă *disparat,* la o *depărtare mare,* în *raporturi confuze,* să adune ea (arta) într'un *cerc mai restrâns* și în *raporturi ordonate* și să expună *cât mai aproape posibil celor cinci simțuri*". In altă parte: pentru a face pe copil să dobândească cea mai desăvârșită cunoștință despre un pom sau o altă plantă, mijlocul cel mai bun nu este de a-l duce să *privească* în pădure și în livadă, unde cresc alături plante de tot felul.

Nici pomii, nici ierburile nu i se prezintă aci astfel, încât să aibă și *intuiția speciei,* din care fac parte.

Pentru a-l conduce pe copil, pe cel mai scurt drum, spre scopul instrucțiunii, adică la noțiuni clare, trebuie să-i pui dinaintea ochilor mai întâiu asemenea *obiecte, care să aibă în mod evident caracterele esențiale ale speciei, căreia aparține obiectul*". Dacă pierdem din vedere aceasta, atunci facem pe copil să considere, dela prima percepere a obiectului, proprietăți secundare și variabile drept esențiale și astfel — în cel mai bun caz — întârziem aflarea adevărului, luând un drum mai lung.

Această cerință — de a se pune în evidență caracterele esențiale, în vederea unei apropieri de *specia* căreia aparține obiectul — o găsim înaintea lui Pestalozzi, la *Comenius;* cu deosebirea că acesta din urmă propunea, în acel scop, o colecție de ilustrații adhoc (Orbis pictus sensualium), pe câtă vreme Pestalozzi nu admite înlocuirea obiectelor reale prin ilustrații.

Așa dar, elementele caracteristice ale învățământului intuitiv sunt: *a)* că prezintă obiectele în cerc restrâns; *b)* că le expune în raporturi ordonate; *c)* că le apropie de simțuri; *d)* că alege obiectele — ca natură și prezentare — astfel, încât, având caracterele esențiale ale speciei din care fac parte, să dea elevului *intuiția speciei,* în vederea formării de *noțiuni clare.*

C. Mai puțină atenție a acordat Pestalozzi *legăturii, care e bine să existe între intuiție și activitatea practică* — așa cum se manifestă în desen, modelaj etc., — căci astfel se fixează în memorie și se precizează bine proprietățile obiectului observat. El recunoaște că e nevoie de exerciții speciale, pentru a efectua în afară intuițiile și diversele produse ale spiritului omenesc. In acest sens proiectase un *A. B. C. der Kunst:* exerciții progresive în vederea dexterității organelor, care execută lucrările. Nu a realizat el însuși acest plan. O încercare a făcut colaboratorul său *Niederer*[1]) și o realizare pe deplin reușită urmașul său *Fröbel*[2]).

D. O altă condiție a învățământului intuitiv este *că intuiția trebuie să se facă pe calea cât mai multor simțuri.* „Cu cât întrebuințăm mai mult ochiul, urechea, mâna și celelalte organe ale simțurilor noastre, ca să căutăm natura sau calitățile unui lucru, cu atât mai exactă devine cunoștința ce avem des-

1) I. Niederer a trăit între 1779—1843.
2) Vezi capitolul următor.

pre acel lucru'' [1]). Asupra acestei norme însă, nu a insistat Pestalozzi prea mult, fapt explicabil, cel puțin în parte, dacă avem în vedere că el urmărește cu deosebire intuiția speciei, pe când o mare parte a calităților sensibile ale corpurilor (culoare, duritate etc.) sunt particulare, individuale.

Toate normele acestea referitoare la intuiție s'au păstrat — cu mici modificări — în didactica timpului nostru.

4. *Legea unității sintetice.* — Instrucția, după Pestalozzi, e o *clarificare continuă și progresivă a noțiunilor*. Această clarificare se face prin *sinteză*. De ce clarificarea noțiunilor se face pe cale sintetică? Intuițiile trebuiesc sintetizate, pentruca apoi, pe calea abstracțiunii, să formăm noțiuni. Noțiunile vor fi, la rândul lor, sintetizate, pentru a ne ridica la noțiuni mai generale ș. a. m. d. Aceasta e *progresia sintetică*.

Fazele, prin care trece, sunt următoarele: *a)* perceperea activă a elementelor izolate (intuiția cu toate normele și după toate dispozițiile prevăzute în învățământul intuitiv; *b)* trecerea lor — a elementelor izolate — în șiruri de idei, sau dispunerea lor în serii psihologice. Aci avem în vedere sau mai multe intuiții referitoare la aceeași clasă de obiecte sau o intuiție nouă asemănătoare cu altele din trecut; *c)* recapitularea sau sinteza lor propriu zisă într'un tot; *d)* intercalarea totului acestuia la capitalul de cunoștințe existent în conștiință.

In „Cum își învață Ghertruda copiii'' găsim câteva fragmente caracteristice referitoare la principiul progresului sintetic al instrucțiunii: *a)* Lucrurile, care-mi izbesc văzul, auzul și celelalte simțuri, sunt pentru mine niște mijloace de dobândire a noțiunilor juste, numai cu condiția ca mai întâi să cadă sub simțurile mele substanța neschimbată

1) Cum își învață Ghertruda copiii. Trad. Borgovanu, pag. 96.

a lucrurilor şi apoi proprietăţile lor schimbătoare". (Intuiţia conformă normelor arătate mai sus, la învăţământul intuitiv; *b)* „La fiecare intuiţie, adânc întipărită în minte, încât să nu se mai poată şterge, se înlănţuieşte foarte lesne şi aproape fără ştirea noastră[1]) un şir întreg de cunoştinţe"; *c)* „*Adunând la un loc lucruri de aceeaşi natură,* precum pietre, plante etc. *desvoltăm, lămurim, întărim şi hotărîm* în genere pe deplin, *cunoştinţele noastre asupra stării reale, interioare, a acestor lucruri.* Această reunire a mai multor lucruri de acelaş fel foloseşte minţii omeneşti şi din punctul de vedere că-i *sapă mai adânc impresiunea ce trebuie să păstreze despre caracterele esenţiale ale acestor lucruri* şi slăbeşte impresia particulară făcută de calităţile numai ale unora din ele"[2]).

Cine cunoaşte pedagogia lui Herbart[3]) (succesorul lui Pestalozzi) îşi va da seama uşor de asemănarea ce există între aceste patru faze ale unităţii sintetice la Pestalozzi şi treptele psihologice (formale) ale pedagogului german, cu deosebirea că, la acesta din urmă, găsim accentuat şi procesul de *apercepţie,* adică de pregătire a asimilării cunoştinţelor noui prin mijlocirea celor vechi, asemănătoare.

Dar nici acest proces nu a fost cu totul ignorat de Pestalozzi: „Caută să construieşti, în fiecare ramură de învăţături, spune el, o scară treptată de cunoştinţe, în care *oricare noţiune să fie numai o adăogire uşoară, aproape nesimţită, la noţiunile de mai înainte*[4]).

---

1) Asociaţie mecanică. (Nota aut.).

2) Pestalozzi. — Cum îşi învaţă Ghertruda copiii, trad. de Gr. Borgovanu.

3) Vezi capitolul asupra lui Herbart.

4) Pestalozzi. Cum îşi învaţa Ghertruda copiii.

Rezumat schematic

Principiile educației intelectuale:

1. *Cultura formativă.*
2. *Trecerea dela intuiții la noțiuni.*
3. *Intuiția activă.*
   - a. *Normele de observare: forma, numărul și numele.*
   - b. *Învățământul intuitiv, spre deosebire de intuiția naturală.*
   - c. *Intuiția în legătură cu activitatea practică.*
   - d. *Intuiția pe calea cât mai multor simțuri.*
4. *Legea unității sintetice (Metoda progresivă).*
   - a. *Perceperea activă a elementelor izolate.*
   - b. *Trecerea lor în șiruri de idei sau în serii psihologice.*
   - c. *Recapitularea sau sinteza lor într'un tot.*
   - d. *Intercalarea totului la capitalul de cunoștințe existent.*

IX. Factorii educației.

1. *Familia.*— Baza culturii poporului este educația în familie. In afară de faptul că primele influențe educative, acelea, care sunt în mare parte decisive pentru evoluția fizică și psihică a individului, vin dela părinți, motivele, care l-au determinat pe Pestalozzi să dea o foarte mare importanță educației familiare, sunt următoarele: In primul rând faptul că fondul sufletesc necesar pentru evoluția morală și umană a individului, adică iubirea și credința, nu rezultă din principii raționale, ci din intuiția directă și exercitarea lor. „Credința și iubirea, zice Pestalozzi în Leonard și Ghertruda, nu se cultivă prin vorbe spuse despre aceste înalte și sfinte fundamente ale vieții noastre interne, ci *prin faptul viețuirii în iubire și în credință*".

Insă dat fiind că, pe de o parte credința și iubirea trebuiesc deșteptate în sufletul nostru încă din copilărie, pe de altă parte, legătura naturală dintre

părinţi şi copii este — după cum am văzut — elementul cel mai favorabil pentru producerea şi menţinerea acestui fond sufletesc, vom înţelege ce rol important joacă familia în evoluţia morală a individului. „In familie se întrunesc mijloacele esenţiale ale oricărei adevărate culturi omeneşti".

Al doilea motiv este faptul că educaţia familiară favorizează *echilibrul forţelor,* deoarece obiectul activităţii în familie este de aşa fel încât mai totdeauna pune în mişcare, în acelaş timp, mintea, inima şi mâna. Copilul, când ia parte la afacerile căsniciei sau execută dorinţa şi voinţa părinţilor şi fraţilor, e însufleţit de tendinţa de a-i mulţumi şi prin urmare la forţa intelectuală şi fizică se asociază sentimentul.

Educaţia familiară nu este numai o introducere la opera educativă, care ar putea să lipsească, fără ca organismul educativ să fie atacat, ci ea reprezintă un element contitutiv de cea mai mare importanţă. Dacă în om există toate forţele morale, intelectuale şi de dexteritate, ca *forţe fundamentale* dăruite de Dumnezeu, a căror desvoltare o solicită educaţia poporului şi cultura naţională, în buna stare a familiei — adică în realităţile pure şi omeneşti dintre tată, mamă şi copii — găsim *mijloacele fundamentale* pentru desvoltarea suficientă şi armonică a acestor forţe" [1]).

Dacă educaţia în familie e atât de necesară, cum se explică nesocotirea ei de către părinţi? Explicaţia o găseşte Pestalozzi, cu drept cuvânt, în faptul că părinţii au pierdut conştiinţa capacităţii şi datoriei ce au de a educa pe copiii lor, de unde rezultă şi dezinteresarea celor dintâiu pentru ştiinţa pedagogică. Şi dacă am întreba, mai departe, cine e vinovat de această pierdere, răspunsul ar fi: în primul rând Pedagogia, care, pe de o parte nu gă-

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus, 1818 § 40.

sise soluția adevărată a multor probleme de educație importante, pe de altă parte, prezintă mijloacele educative sub o formă prea complicată pentru a fi pricepute și aplicate de părinți.

Primul rău tinde a-l remedia, și îl remediază chiar în parte, sistemul de educație elementară a lui Pestalozzi, care, atât cu privire la mijloacele cât și cu privire la scopul educației, se bazează pe legile naturii omenești: „...adevăratele mijloace ale culturii elementare nu sunt diverse date ale științei sau artei, asemenea apei pe care o aducem în doniță și o asvârlim pe terenul arid. Această apă aruncată se pierde repede. Terenul se usucă din nou și rămâne uscat până când un om bun aruncă iarăși o doniță de apă și îl udă. Nu, mijloacele adevăratei culturi elementare se aseamănă cu izvoarele, care, odată deschise, nu mai lasă niciodată să se usuce terenul binecuvântat[1]).

Al doilea rău — forma prea complicată, sub care sunt prezentate normele educative — poate fi înlăturat, după Pestalozzi, prin următorul mijloc: reprezentanții științei și practicei pedagogice trebuie să alcătuiască o *„carte generală a poporului"* (Algemeine Volksbuch), având menirea de a face pe părinții din toate clasele sociale să simtă și să priceapă că au putința și datoria de a educa pe copii. Să li se indice părinților în mod *simplu* și *clar* toate circumstanțele, pe care le pot utiliza pentru a influența pe copil, toate mijloacele ce le stau în mână pentru a-i exercita simțurile, a-i innobila sentimentele, a-l face să cunoască, după metoda intuitivă, obiectele naturii, a-i desvolta forța de cugetare, a-l obișnui cu diverse dexterități necesare vieții practice, a-l desvolta fizicește.

Idealul unei atari lucrări ar fi de a face posibil „să fie desvoltate la copii — și în familiile sărac-

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus, 1818 § 37.

lor — voința, cunoașterea și putința binelui neamului nostru, prin mijloace practice și după o metodă conformă ființei naturii omenești" [1]). In acest scop, însă, mijloacele educative trebuie să fie simplificate atât, cât e necesar pentru a le putea face aplicabile în familia omului din popor și „a le introduce astfel în sanctuarul credinței și iubirii". Natural că, din cauza simplității și clarității, nu trebuie să pierdem din vedere niciun moment legile naturii omenești, cărora mijloacele și scopul educației sunt supuse.

Prin urmare între „cartea generală a poporului" și știința pedagogică, există cea mai strânsă legătură. Aceia, care ar fi chemați să alcătuiască această operă, ar trebui, pe de o parte să fie niște adânci cunoscători ai științei pedagogice, pe de altă parte să fi pătruns starea intelectuală, culturală și morală a poporului, pentru a putea găsi forma cea mai bună, sub care cunoștințele pedagogiei i-ar fi accesibile.

Exemplul l-a dat Pestalozzi însuși în scrierea sa de educație populară „Leonard și Ghertruda". Indemnul său a avut efect. Către sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX s'au produs o sumă de tratate pedagogice populare, pentru uzul părinților.

2. *Școala.* — Școala continuă *educația* familiară și e natural să fie astfel, deoarece evoluția forțelor individuale începe atunci când copilul nu poate fi încă separat de părinții săi, pentru a fi dat școalei. Intrucât deci educația familiară e bună, adică se conformă legilor naturale ale ființei omenești, ea trebuie să servească de bază educației școlare. „Punctele esențiale de începere pentru tot ce au (elevii) de învățat și pentru tot ce au de desvoltat în școală, sunt deja animate în ei... Invățătorul nu

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus, 12-en Januar 1818 § 24.

are — din multe puncte de vedere — decât să clădească mai departe cu îngrijire acele elemente, cărora li s'au stabilit în viața familiară adevăratele fundamente și pentru care (elemente) deci, copiii nu trebuie făcuți deabia acum în viața școlară susceptibili, ci trebuie să fie numai întăriți și cultivați în susceptibilitatea lor. Invățătorul se simte în acest caz continuatorul și cooperatorul părintesc la educația unor copii, care sunt în armonie cu toate mijloacele lui educative naturale și care se supun de bună voie acestora, cu spiritul, inima și mâna, cu plăcere și iubire"[1]).

Două motive îl îndreptățesc pe Pestalozzi să considere școala ca fiind continuatoarea educației familiare: întâiu faptul că el stabilește ca o condiție esențială a educației familiare o oarecare cultură pedagogică a părinților, cultură dobândită de aceștia prin mijlocul „cărții poporului" și, al doilea, faptul că idealul școalei nu este îngrămădirea unui capital cât mai vast de cunoștințe, ci exercitarea și desvoltarea forțelor individuale.

Dacă pe de o parte se dă părinților (dacă nu celor actuali, celor viitori) posibilitatea de a educa pe copii conform principiilor pedagogice — prin simplificarea acestora— pe de altă parte școala elementară, succesoarea imediată a educației familiare, nu are drept scop principal știința, nu introduce deci un element străin educației de familie, natural că aceasta poate fi considerată ca bază a întregei educații școlare. Atât familia cât și școala elementară au drept scop principal desvoltarea forțelor individuale.

Ele se condiționează reciproc, deoarece educația școlară e continuarea celei familiare, iar educația familiară presupune cultura căpătată de părinți în școală. Inceputul acestei acțiuni reciproce îl va face

1) Pestalozzi. Schwannengesang, § 186.

desigur școala, care formează pe viitor părinți, secondată de „cartea poporului" care tinde la ameliorarea pedagogică a celor actuali.

Pestalozzi se plânge, cu drept cuvânt, contra școalelor timpului său, care în loc să stimuleze cultura poporului, o zădărnicesc, întrucât fac din aceea ce trebuie să servească de *mijloc educativ, scop al educației,* considerând știința ca scop în sine, independent de forța de cugetare, simțire și voință a individului. Pericolul unor atare școale, care nici azi nu au dispărut cu totul, stă în faptul că ele, dând generației viitoare numai o *aparență de cultură și caracter,* conflictul victimelor lor cu realitatea este pe cât de dureros, pe atât de inevitabil mai ales pentru clasa de jos a poporului, care are nevoie de *forțe reale* pentru a corespunde necesităților sale. Incontestabil însă că pentru cei din clasa privilegiată materialmente, care deci își au asigurate mijloacele de existență mai mult decât suficiente, o atare cultură aparentă, superficială, va putea servi până la o limită, de paravan al incapacității interne; cei lipsiți însă, nu-și pot câștiga mijloace de existență suficiente și cinstite, decât în schimbul unor reale forțe fizice intelectuale și morale. A impune unui copil regimul unei astfel de educații superficiale și a ne mira apoi că nu e capabil să se susțină în societate, e tot așa de absurd ca și cum, după ce am purta un copil până la vârsta de 13—14 ani numai în trăsură — l-am împiedicat deci de a face uz de picioarele sale — ne-am mira că la această vârstă nu știe și nu poate încă să umble.

* * *

Cauzele relei stări a școalei trebuie să le căutăm, zice Pestalozzi, nu atât în ignoranța pedagogică, cât mai ales în egoismul clasei de sus. Adevăratul scop și adevărata metodă a culturii elementare

le-ar fi putut găsi clasa de sus, dacă ar fi *voit* sau chiar de nu le-ar fi găsit, s'ar fi apropiat de ele şi ar fi realizat deci o ameliorare în educaţia poporului. Dar cei puternici n'au voit să dea o educaţie reală poporului, din motive egoiste. Poporul, în faţa acestora, nu e decât un *mijloc* pentru scop, nu un *scop* în sine; valoarea lui e calculată după gradul şi modul, în care ajută la satisfacerea cerinţelor lor. Educaţia ce dau ei omului din popor n'are drept ideal desvoltarea propriilor lui calităţi, ci capacitatea lui de a servi cât mai bine şi mai supus intereselor lor. Nu trebuie să cultivăm pe ţăran — spuneau reprezentanţii clasei de sus — pentrucă bine educat, va ajunge să-şi cunoască, nu numai datoriile, ci şi drepturile, iar nivelul lui moral fiind mai ridicat, nu va mai suporta starea de sclavie şi de înjosire. Prin urmare slăbiciunea simţului umanitar la clasa de sus e cauza principală a relei stări culturale a poporului.

Poporul e răpit de singura lui avere: forţele naturale. Dar aceste forţe, precum şi menirea lor, sunt de natură divină şi nu are nimeni dreptul a le ataca. „Nu-mi pot închipui nicio crimă faţă de Dumnezeu, de oameni şi de patrie, care ar putea fi echivalată cu aceea de a înnăbuşi dela început şi în mod intenţionat şi viclean forţele naturii omeneşti în om, mai ales în omul sărac. (Leonard şi Ghertruda).

Pentru înlăturarea relei stări culturale a poporului propune Pestalozzi următoarele categorii de şcoale:

1. *O casă a copiilor,* (Kinderhaus) [1]), în care ar fi educaţi copiii, care n'au împlinit încă vârsta necesară pentru a intra în şcoala elementară şi ale căror mame ar fi împiedicate, din cauza ocupaţiei

1) Această ideie a lui Pestalozzi a dat impulsul pentru realizarea grădinilor de copii, datorită lui Fröebel.

lor în afară din casă, să îngrijească suficient de ei. Tot aci ar fi admise fetele mai mari din școală, care ar fi instruite în principiile de educare a copiilor mici. Vedem dar că rolul acestei case a copiilor ar fi, pe de o parte de a efectua educația familiară acolo unde lipsește, pe de altă parte de a contribui la *răspândirea* educației familiare bazată pe principii pedagogice, prin cultivarea pedagogică a viitoarelor mame.

2. *Școala elementară primară.*

3. *Școale de perfecționare sau școale de adulți*, pentru acea parte a tinerimii masculine, care ar dori să-și completeze cultura căpătată în școalele elementare primare.

4. *Seminariile* (școale normale), de care depinde progresul, atât al celorlalte școale, cât și al științei educației însăși. Seminariile sunt școale pedagogice, în care elevilor li se dă atât cunoașterea teoretică a legilor naturii omenești și a mijloacelor educative conforme acelor legi, cât și capacitatea aplicării practice a principiilor pedagogice. In aceasta ar consista serviciul adus de seminar școalei, prin formarea corpului didactic. „Educatorul și educatoarele, care aplică aceste mijloace (educative), le răspândesc și le propagă în popor, nu ne cad în mână din nori; ei trebuie să fie căutați, formați și educați" (Ein Wort).

Serviciul, pe care seminarul îl aduce *științei* pedagogice constă în perfecționarea măsurilor educative și în tendința de a le creia, acolo unde lipsesc. Menirea corpului didactic este, nu numai de a *aplica* măsurile actuale ale pedagogiei, ci și de a le ameliora sau a căuta noui mijloace, unde e nevoie; rolul lui e, deci, nu numai practic, pedagogic, ci și științific.

Tendința de a lega în pedagogie activitatea științifică de cea practică, și invers, e de mare folos, întrucât evită o mulțime de erori provenite din u-

Scanned with OKEN Scanner

nilateritatea pedagogilor. Dacă toți membrii corpului didactic ar poseda o cultură teoretică pedagogică serioasă și toți oamenii de știință în pedagogie ar căuta să dobândească oarecare experiență a practicei pedagogice, atunci conflictele destul de dese și de multe ori foarte grave dintre teorie și practică, ar deveni mai rare și de un caracter mai puțin serios; atunci teoria s'ar sprijini, în mare parte, pe fapte evidente, iar practica ar fi condusă de principii teoretice.

***

Privitor la *clasa socială, din care e bine să se recruteze corpul didactic,* Pestalozzi dă întâietate clasei de mijloc, pe care o consideră ca elementul constituant principal al statelor.

Clasa de jos, din cauza mizeriei materiale și morale, din cauza asupririi și umilințelor, ce suportă dela clasa de sus, a pierdut în mare parte simțul demnității și tendințele înalte ale naturii omenești, Invidia, minciuna, lașitatea și alte atari defecte le-a dobândit omul sărac, din cauza mizeriei prezente și a lipsei de speranțe în viitor. Iată de ce clasa cu totul săracă și subjugată nu ne poate da elementele necesare pentru a propaga cultura adevărată și moralitatea în popor.

Clasa de sus e mai puțin pregătită pentru a ne da forțele didactice necesare educației poporului. Pe de o parte, lipsa de respect și tendințele egoiste față de popor, pe care — după cum am văzut — îl consideră ca mijloc pentru scop, pe de altă parte, lipsa spiritului de abnegație și a puterii de muncă, datorită belșugului material și egoismului, sunt elemente de caracter ale clasei de sus, care nu pot decât să se opună idealului de cultură elementară sorioasă a poporului.

Clasa de mijloc e un teren puțin prielnic acelor sentimente josnice, care caracterizează pe cei lipsiți, deoarece ea și-a putut câștiga în mare parte — prin comerț, industrie etc. — o existență materială și morală satisfăcătoare. Și apoi clasa de mijloc posedă acele calități necesare apostolilor învățământului, care lipsesc clasei de sus, adică abnegația și puterea de muncă, datorită faptului că oamenii din clasa mijlocie nu-și pot câștiga situația decât numai prin muncă multă și pretențiuni modeste. De asemenea, ei nu arată dispreț și egoism față de popor. In fine, un alt avantaj de mare importanță al acestei pături sociale stă în faptul că aci forțele individuale sunt mai mult și mai armonic exercitate, decât în celelalte două clase sociale.

Pestalozzi, când dă această întâietate clasei de mijloc, pierde din vedere două fapte de mare importanță: 1) activitatea prea practică, lipsită de idealuri înalte, a celor mai mulți membri ai clasei de mijloc, face din aceștia niște naturi prozaice și utilitariste puțin dotate deci cu entuziasmul și idealul, care trebuie să caracterizeze pe apostolii educației populare; 2) clasa de mijloc, nefiind destul în contact cu pătura săracă, nu cunoaște suficient nevoile acesteia și, mai ales, nu are intuiția mizeriei poporului, cum o are țăranul, care a suferit lipsa și jugul. De asemenea, învățătorul ieșit din clasa de mijloc nu cunoaște firea și obiceiurile țăranului; și fără această cunoștință influența educativă nu poate fi decât cel mult insuficientă. Prin urmare, tot mai favorabilă educației populare ar fi recrutarea învățătorilor dintre săteni, având însă în vedere gradul de forță intelectuală și morală a celui ales și dându-i acestuia o cultură serioasă, pentru a evita astfel pe cât posibil inconvenientele indicate foarte just de Pestalozzi. Această concluzie e întărită și de experiența făcută până în prezent cu recrutarea învățătorilor din clasa țărănească.

Rezumat schematic

Factorii educației

I. Familia. Cartea generală a poporului (pentru îndrumarea educației în familie).

2. *Școala*
- a. *Casa copiilor (Kinderhaus)*
- b. *Școala elementară primară.*
- c. *Școala de perfecționare sau de adulți.*
- d. *Seminariile (Școale normale)*
  1. *Pregătirea teoretică a corpului didactic.*
  2. *Pregătirea practică a corpului didactic.*
  3. *Promovarea științei pedagogice.*

X. Incheiere.

Incheiem studiul asupra lui Pestalozzi scoțând în evidență acele elemente ale pedagogiei pestalozziene, care au fost definitiv încetățenite în pedagogia modernă:

1. *Rolul social al educației.* — Pestalozzi stabilește o legătură intimă între starea socială — materială și morală — și educație:

a) O societate lipsită de cultura intelectuală și morală e tot atât de departe de idealul umanității, ca și un individ lipsit de acea cultură. Idealul suprem al educației individuale — desvoltarea armonică a tuturor forțelor — este în acelaș timp și idealul educației sociale. După cum individul, pentru a corespunde acestui ideal, trebuie să fie desvoltat, nu numai fizicește, ci și intelectualmente și moralmente, tot astfel și societății, pe lângă o stare materială, îi sunt absolut necesare moralitatea și cultura intelectuală. Și după cum la un individ de o slabă forță morală și intelectuală ,forța fizică e nu numai inutilă, dar chiar dăunătoare scopului umanitar, deoarece, nefiind luminată de inteligență și supusă voinței morale, devine unealta naturii animale și face din individ sclavul instinctului, tot astfel și pentru societatea lipsită de cultura sufle-

tească, bunurile materiale, departe de a fi salutare, pot fi dăunătoare; ele, nefiind scop în sine, ci numai mijloace pentru realizarea unui scop impus din afară, valoarea și menirea lor depind de natura acestui scop, care, în cazul când cultura morală și intelectuală a societății lipsește sau e prea redusă, nu poate fi altul decât satisfacerea cerințelor egoiste;

b) *Îmbunătățirea stării materiale trebuie să se efectueze paralel cu ridicarea nivelului cultural: numai astfel poporul va fi capabil, pe de o parte să aprecieze și să utilizeze bunul acordat, pe de altă parte și mai ales, să lupte pentru procurarea și utilizarea morală a unor noui bunuri. Forța fizică unită cu cea intelectuală, dă omului posibilitatea de a-și procura și spori acele bunuri; forța morală în unire cu cea intelectuală, îi indică scopul utilizării lor;*

c) *Ajutorul material nu trebuie considerat ca un mijloc suficient și definitiv de a înlătura mizeria socială, ci numai ca un stimulent al tendinței către îndreptare. Viața e activitate; a trăi înseamnă a fi activ; nu e nici necesar, nici bine ca statul să împiedice lupta pentru existență și ideal, deoarece prin aceasta ar stăvili manifestarea forțelor individuale.* Datoria societății este de a procura membrilor ei *armele* necesare în acea luptă ,deșteptând și întărind în individ însușirile ființei lui, forțele, de care dispune. Orice moralitate și tendințe ideale dispar din viața socială, dacă se dă omului atâta ajutor din afară încât nu mai are nevoie să-și ajute singur. Ajutorul exterior e bun pentru a înlătura întrucâtva piedicile din calea progresului social, nu e însă suficient pentru *a provoca progresul.* Pentru *aceasta e nevoie de forța interioară, care să ne pună în activitate, spre a păși înainte pe calea netezită.*

2. *Intemeierea pedagogiei pe psihologie.*— Pentru a cultiva sufletul copilului, trebuie mai întâiu

să-l cunoaştem şi această cunoaştere ne-o mijloceşte psihologia. Consecvenţa strict ştiinţifică a acestui adevăr o găsim în pedagogia herbartiană, completată cu unele cercetări mai noui de psihologie infantilă.

3. *Principiul culturii formative* conform căruia instrucţia e considerată ca *mijloc* al educaţiei intelectuale, *scopul* fiind exercitarea şi desvoltarea puterilor sufleteşti. Cunoştinţele reprezintă hrana sufletească, menită — prin asimilare, deci fiind calitativ şi cantitativ conformă cerinţelor impuse de legile psihice — să sporească energia psihică a elevului, după cum hrana fizică îi sporeşte energia muschiulară, nervoasă etc. Valoarea şcoalei va fi deci apreciată, nu după cantitatea cunoştinţelor ce înlesneşte elevilor, ci după măsura, în care utilizează cunoştinţele pentru a produce în ei *energie*. De unde rezultă, că la formarea corpului didactic trebuie să dăm *tot atâta* atenţie culturii pedagogice, ca şi celei ştiinţifice speciale.

4. *Intuiţia metodică,* importantă prin deosebirea riguroasă ce face Pestalozzi între intuiţia liberă şi învăţământul intuitiv şi prin stabilirea câtorva din condiţiile esenţiale ale unei bune intuiţii.

5. *Treptele instrucţiei progresive,* care ne arată momentele principale, prin care trebuie să treacă — conform legilor psihice naturale — procesul dobândirii cunoştinţelor, pornind dela percepţii sensibile şi ridicându-ne la noţiuni din ce în ce mai generale. Aci avem, în germene, metoda herbartiană a treptelor psihologice.

6. *Trecerea dela intuiţie şi sentiment la exerciţiu (deprindere) şi apoi la principii în educaţia morală.* — Astăzi e definitiv stabilit în pedagogie, *că primele deprinderi* trebuiesc formate înaintea principiilor, adică în prima copilărie, atunci când principiile morale nu sunt încă accesibile spiritului copilului.

Aceste deprinderi inițiale — spre deosebire de cele de mai târziu bazate pe primele, dar care se formează ulterior convingerii morale și după indicațiile acesteia — ar urma să fie realizate în mod mecanic și autocratic prin supunerea necondiționată a copilului la voința educatorului, ceeace le-ar da un caracter de *amoralitate*.

Pentru a înlătura acest inconvenient și pentru a pregăti de timpuriu terenul vieții morale, apelează Pestalozzi la sentimentele obscure — izvorîte, nu din principii clare, ci din instinct și intuiții afective, — menite să înlocuiască cu succes impulsul normelor raționale, absente în viața primei copilării.

XI. Urmașii direcți ai lui Pestalozzi.

Inainte de a trece la alt capitol, menționăm pe cei mai de seamă urmași și discipoli ai lui Pestalozzi: *Diesterweg* și *Fröbel*.

Deși activitatea acestora ar merita o tratare mai desvoltată, dat fiind caracterul lucrării de față în care ne-am propus a urmări *sistemele mari* ale pedagogiei moderne, vom face numai o expunere scurtă a ideilor acestor pedagogi.

Adolf Diesterweg.— Diesterweg[1]) a fost puter-

1) Friederic Adolf Wilhelm Diesterweg s'a născut în 1790 în localitatea Siegen din Westfalia. De copil a manifestat un viu interes pentru științele practice. Voia să se facă inginer. A studiat filosofia, matematica și istoria la Universitatea din Herborn și Tübingen. Incă de student a început să se ocupe, atât teoretic cât și practic, de problema educației. A fost, până în 1820, educator în diverse instituții de grad secundar. In 1820 este numit directorul Seminarului pedagogic din Mörs. Aci, desfășoară o intensă activitate pedagogică. Scoate și o revistă „Reinische Blaetter". In 1832 este numit directorul școalei de institutori din Berlin. La Berlin, cu ocazia centenarului nașterii lui Pestalozzi, a înființat o societate pedagogică intitulată: „Societatea Pestalozzi". In 1847 e nevoit să părăsească direcția școalei din Berlin. Face politică și în 1859 e ales deputat. Moare în anul 1866.

nic influenţat de Pestalozzi, dar a suferit şi influenţa lui Schleiermacher, care era profesor la universitatea din Berlin, în timpul când Diesterweg era directorul şcoalei normale din acelaş oraş.

Principiile pedagogice

a) *Educaţia conform naturii.* — Diesterweg cerea ca toate principiile pedagogice să fie bazate pe psihologie, deci să ţină seamă de natura sufletească a elevului. „Natura — zice el — este hotărîtoare; ea poate tot ce vrea şi nu vrea decât ceeace poate. Omul nu poate fi mare în opoziţie cu natura; el poate fi mare numai în armonie cu natura. Prima lege pedagogică ,pe care o stabileşte el pe baza psihologiei este *„instruieşte conform naturii"*, adică ţinând seamă de evoluţia psihofizică a individului.

In ceeace priveşte evoluţia naturii individuale, el nu admite separaţia artificială în trei faze distincte — susţinută de unii pedagogi ai timpului — adică faza intuiţiei, a memoriei şi imaginaţiei şi a judecăţii logice. Diesterweg susţine, şi nu fără dreptate, că aceste funcţiuni psihice le găsim pe toate la toate vârstele, dar având grade de desvoltare deosebite. El crede că fazele mai importante ale evoluţiei sufleteşti sunt două: faza receptivităţii şi faza spontaneităţii, observând totuşi că nici acestea nu se exclud una pe alta, ci numai predomină una asupra celeilalte.

b) *Metoda socratică.* — In ce priveşte spontaneitatea, întâlnim la Diesterweg, datorită în mare parte influenţei lui Schleiermacher, o interesantă aplicaţie pedagogică, pe care o găsim şi la Pestalozzi, dar nu atât de bine reliefată. Diesterweg cere aplicarea *metodei socratice* în învăţământ sau după terminologia lui a *„dialecticii socratice"*.

Dialogul poate lua două forme: *forma examinatoare,* cu scopul de a constata dacă elevul şi-a asi-

milat şi a păstrat cunoştinţele din trecut, şi *forma socratică sau euristică,* cu scopul de a provoca activitatea creiatoare a spiritului, astfel încât elevul să afle *el* noui adevăruri, fiind numai ajutat de profesor în această activitate logică. La această a doua formă se referă Diesterweg, când recomandă dialogul socratic.

c) *Principiul culturii formative şi al intuiţiei.*— Alte principii ale lui Diesterweg, care trădează şi mai mult influenţa exercitată asupra lui de Pestalozzi sunt: principiul *culturii formative* şi acel al *trecerii dela intuiţie la noţiune.*

d) *Organizarea şcolară.*— In ce priveşte *organizarea şcolară* menţionăm următoarele concepţii mai importante:

1. Şcoala populară trebuie să dea o cultură umanitară în limitele impuse de interesele naţionale. El are deci în vedere un umanitarism, nu opus naţionalismului, ci cosmopolitismului. In sensul acesta trebuie să deosebim interpretarea dată de el umanitarismului, de acea cosmopolită a filantropiniştilor. Ceeace urmăreşte de fapt Diesterweg, este de a scoate în evidenţă faptul că scopul şcoalei primare este de a forma pe om ca *om,* iar nu de a-l pregăti pentru vreo îndeletnicire a vieţii practice; prin urmare, şcoala primară e pusă în serviciul culturii generale şi nu are deloc caracter practic utilitarist.

2. Şcoala populară trebuie să fie instituţie de stat comună tuturor claselor sociale şi tuturor confesiunilor. Aci, pe lângă asemănarea cu Pestalozzi şi Comenius, în interpretarea şcoalei primare, ca şcoală a întregului popor, fără deosebire de clase sociale, tinzând deci spre armonizarea acestora, găsim şi o importantă deosebire, întrucât Pestalozzi, deşi acordă religiei, ca şi Diesterweg, o bază etică, totuşi nu trece cu vederea importanţa confe-

siunii şi a culturii. Diesterweg tinde spre o religie creştină interconfesională.

3. Ocupându-se de şcoala menită să pregătească pe viitorii învăţători, adică de şcoala normală, Diesterweg exprimă un deziderat, care ne interesează şi pe noi azi în cel mai înalt grad. El cere ca în şcoala, care formează pe apostolii culturii populare, fiecare profesor, nu numai cel de pedagogie, să fie un bun pedagog, în sensul ca prin metoda pe care o aplică în lecţiunile lui să dea elevilor intuiţia vie a unei bune metode. Câtă vreme conducătorii învăţământului nostru normal nu vor ţine seamă de această condiţie esenţială a formării corpului didactic primar, şcoala normală nu va putea da roadele aşteptate.

Friedrich Fröbel. — Fröbel [1]) a fost influenţat în concepţia sa pedagogică, pe de o parte de Pestalozzi, pe de alta de filosoful Fichte, ale cărui conferinţe le ascultase la Berlin.

Principiile pedagogice

a) *Activitatea, bază a evoluţiei psihofizice. Jocul.*— Fröbel consideră activitatea ca bază a evoluţiei psihofizice a omului. Dumnezeu însuşi e o *fiinţă activă;* printr'o hotărîre liberă şi-a manifestat propria sa fiinţă concepând şi *creiând* universul.

---

1) *Friedrich Fröbel*, s'a născut în anul 1782 la Obersweisbach, un mic sat din Turingia. Şcoala îi lasă o amintire urîtă, dată fiind metoda ce nu ţinea seama decât de cantitatea de cunoştinţe ce trebuia asimilată de elev. Ca student al universităţii din Jena, studiază în deosebi ştiinţele naturale şi filosofia. In anul 1805 era angajat învăţător în şcoala D-rului Gruner, în oraşul Frankfurt pe Main. Vizitând şcoala lui Pestalozzi devine un adept convins al acestuia.

In 1816 deschide un institut de educaţie la Keilhau. Aci a scris o lucrare intitulată „Educaţia omului" (1826). In 1831 este directorul orfelinatului din Burgdorf iar în 1837 deschide o grădină de copii mici la Blankenburg. Fröbel a mai condus şi o şcoală de conducătoare de grădini de copii mici. Moare în 1852.

Omul — făcut după chipul şi asemănarea lui Dumnezeu — are tendinţa continuă de a-şi manifesta şi desvolta puterile sufleteşti şi fizice prin activitate. Dar în faza copilăriei, activitatea, care ne dă posibilitatea de a desvolta prin exerciţiu toate *forţele*, de care dispunem, este *jocul*. Acesta reprezintă baza întregei activităţi în grădina de copii. E vorba însă de un joc bine organizat şi sistematizat, în vederea scopului educativ ce se urmăreşte prin el.

In ceeace priveşte raportul dintre concepţia lui Pestalozzi şi aceea a lui Fröbel, este evident că cea din urmă o confirmă dar o şi completează pe cea dintâiu şi anume din următoarele puncte de vedere:

b) *Intuiţie prin toate simţurile.*— Intuiţia trebuie să se facă pe calea cât mai multor simţuri. Urmează deci ca prin intuiţie să scoatem în lumină, pe cât posibil, toate calităţile perceptibile ale obiectului intuit. La Pestalozzi, acest principiu admis de el, vine în oarecare opoziţie cu un alt principiu al său, după care, în intuiţie, trebuie să ne ocupăm cu deosebire de acele însuşiri ale obiectului, pe care acesta le are comune cu toate obiectele aparţinând aceleiaşi spețe în vederea formării noţiunii — neglijând astfel în oarecare măsură calităţile particulare ale obiectului.

Făcând abstracţie de acest din urmă principiu — pregătirea noţiunilor prin intuiţie — acordă toată atenţia primului principiu cerând ca intuiţia să scoată în evidenţă *toate* calităţile perceptibile ale obiectului.

c) *Legătura între intuiţie şi activitatea practică.* Un al doilea principiu, care-l apropie pe Fröbel de Pestalozzi şi pe care deasemeni Fröbel îl desvoltă mai mult decât predecesorul său, este acela că între intuiţie şi activitatea practică trebuie să existe o strânsă legătură.

Pestalozzi menţionase acest princiu şi se pare

chiar că intenționase să scrie un fel de abecedar al dexterităților, dar nu și-a realizat intenția.

Fröbel acordă un rol de primă importanță activității practice în intuiție, pornind dela convingerea că ideia clară a unui obiect o capătă copilul când desenează, modelează, construiește acel obiect etc.

d) *Principiul activității.*— Al treilea principiu pe care Fröbel îl primește dela Pestalozzi și-l realizează în grădinile de copii este *principiul activității.*

Știm că Pestalozzi, pornind dela ideia că rolul esențial al educației este de a ajuta la actualizarea forțelor, care se găsesc sub formă potențială în natura individuală, consideră că acest scop poate fi realizat numai prin exercițiu, adică prin punerea în funcțiune a forțelor înnăscute, deci prin activitate.

Pornind dela aceeași convingere, Fröbel constată că în epoca copilăriei activitatea se manifestă sub forma complexă și integrală a jocului. In joc, copilul manifestă nu numai energia fizică, ci și energia sufletească sub toate aspectele: imaginație, judecată, spirit de inițiativă, sentimente, hotărîre, voință.

Nu vom expune însă diferitele forme de joc stabilite de Fröbel pentru grădina de copii, întrucât am voit numai să arătăm raportul strâns dintre pedagogia lui Pestalozzi și aceea a lui Fröbel și contribuția, pe care acesta din urmă o aduce la progresul pedagogiei moderne.

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ŞI PEDAGOGIA
LUI
I. Fr. HERBART
URMAŞII LUI HERBART

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și Pedagogia lui I. Fr. Herbart
Urmașii lui Herbart

I. Introducere: *Viața și operele lui Herbart.* II. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Herbart. 1. Metafizica: A. *Realismul.* B. *Spiritualismul.* — 2. Psihologia: A. *Metafizica la baza psihologiei*; B. *Mecanismul psihic*; C. *Critica psihologiei lui Herbart.* — 3. Morala: A. *Atitudinea lui Herbart față de morala lui Kant.* B. *Cele cinci idei morale ale lui Herbart.* III. Pedagogia lui Herbart. 1. Idealul educației. — 2. Mijloacele educației. A. *Învățământul educativ*; B. *Interesul condiție a învățământului*; C. *Interesul scop și interesul mijloc*; D. *Interesul multilateral*; E. *Atenția ca bază a interesului.* — 3. Metoda treptelor psihologice: A. *Motivarea lor*; B. *Expunerea treptelor psihologice*; C. *Observații critice asupra treptelor psihologice.* D. *Câteva lecții practice*; E. *Învățământul analitic, descriptiv și sintetic.* — 4. Educația morală directă: A. *Rolul ei*; B. *Caracterul obiectiv și subiectiv*; C. *Mijloacele pentru formarea caracterului.* — IV. Urmașii lui Herbart: *Ziller, Stoy, Strumpell, W. Rein.*

I. Deși Pestalozzi ne-a lăsat o sumă de principii admise definitiv de știința pedagogiei, acestora le lipsea întrucâtva justificarea științifică, din punct de vedere al fondului, și sistematizarea din punct de vedere al formei.

I. Fr. Herbart împlinește aceste lipsuri printr'un sistem de pedagogie bine închegat, la baza căruia pune un sistem filosofic (în special psihologia și etica). Nu trebuie să cădem însă în greșala, pe care o fac unii adeseori, de a crede că Herbart a procedat numai pe cale deductivă la stabilirea principiilor sale pedagogice. Găsim într'adevăr, multe de-

Scanned with OKEN Scanner

ducţii, în special în domeniul psihologiei şi eticei, dar multe din ideile sale pedagogice au fost supuse controlului experienţei sau chiar derivate din experienţă, deoarece Herbart a fost şi pedagog practician: a educat copiii unui baron elveţian, Steiger, notându-şi toate observările făcute cu prilejul educării lor; a vizitat pe Pestalozzi la Burgdorf; a înfiinţat un seminar pedagogic la Universitatea din Königsberg unde era profesor de pedagogie. Toate aceste experienţe i-au servit drept bază pentru inducţii, aşa încât nu întreg sistemul său pedagogic e construit deductiv.

Viaţa şi operele lui Herbart

Herbart s'a născut la 4 Mai 1776, în oraşul Oldenburg din Germania. Tatăl său era magistrat. Educaţia i-a făcut-o mai mult mamă-sa, o femeie foarte energică. Instrucţia elementară a primit-o dela pastorul Ülze, care i-a dat şi oarecare cultură filosofică. Pastorul Ülze spune că tânărul Herbart era dotat cu precizie şi sistemă în gândire; se interesa foarte mult de problemele filosofice şi la vârsta de 14 ani a scris „Câteva cuvinte asupra teoriei libertăţii voinţei". S'a ocupat şi de muzică, făcând unele încercări de compoziţie; cultura muzicală l-a ajutat în stabilirea principiilor sale estetice şi psihologice.

La gimnaziu, continuă să se ocupe cu filosofia, de predilecţie, cu filosofia lui Wolf[1]) şi Kant. In acelaş timp dădu la iveală două lucruri: „Asupra cauzelor, care provoacă în stat creşterea şi decăderea moralităţii" (o cuvântare ţinută la vârsta de 17 ani) şi „Principiile lui Cicero şi Kant cu privire la bunul suprem" (în limba latină).

1) Wolf: filosof german (1679—1754).

In prima lucrare ,se vede influența scrierilor morale ale lui Kant (anume influența lucrărilor: Metafizica moravurilor și Critica rațiunii practice).

Când Herbart termina cursul secundar, existau în Germania două centre culturale renumite: Iena — centrul culturii filosofice, și Weimar, — centrul culturii literare. Herbart se duse la Iena, unde găsi profesor pe Fichte[1]), care urmase lui Reinhold[2]), un elev al lui Kant.

La Iena exista, în acea vreme, o societate studențească literară (literară numai cu numele, deoarece acolo se discutau chestiuni de tot felul), la activitatea căreia participă și Herbart.

Deoarece în acea societate, petrecerile obișnuite (băutura și duelul), erau înlocuite prin preocupări serioase de ordin filosofic, literar și științific, ea atrase atenția profesorilor, printre care era și Fichte, care începu să se intereseze de mersul ei. Cu acea ocazie se manifestă influența lui Fichte asupra lui Herbart, dar destul de repede se produse o deosebire de păreri între ei.

In adevăr, când apărură primele două lucrări ale lui Schelling[3]), Herbart le făcu o critică, pe care o prezentă lui Fichte. Acesta o citi cu atenție și o adnotă. Herbart răspunse observațiilor profesorului său, luând o atitudine hotărît contra acestuia. Pentru a înțelege această atitudine a lui Herbart, trebuie să vedem *locul, pe care-l ocupa Fichte în mișcarea filosofică din acel timp.*

Toată filosofia modernă e dominată de filosofia lui Kant. La el găsim sintetizate sistemele anterioare ale filosofiei moderne.

Astfel în domeniul teoriei cunoașterii, atât curentul empirist — reprezentat de Bacon, Locke, Hume — cât și cel raționalist — reprezentat de

1) Fichte: filosof german (1762–1814).
2) Reinhold: filosof german (1758–1823).
3) Schelling: filosof german (1775–1854).

Descartes, Leibniz — sunt sintetizate în concepția criticistă a lui Kant.

In metafizică, găsim deasemenea legătura între obiectivism și subiectivism (Berkeley) în sistemul subiectiv-obiectiv al lui Kant.

La urmașii lui Kant, s'ar părea că această sinteză se desface din nou în elementele ei componente și dă naștere întregei filosofii post-kantiene.

In filosofia lui Kant, găsim două elemente fundamentale: unul *idealist,* reprezentat prin formele apriorice, (spațiul și timpul în domeniul sensibilității și categoriile logice în domeniul intelectului) și altul *realist,* care este „lucrul în sine". Cunoștința nu e posibilă decât prin conlucrarea acestor două elemente. In filosofia post-kantiană, desbinându-se aceste elemente, se produc trei mari curente filosofice:

1. Curentul *idealist,* reprezentat prin Fichte (idealismul subiectiv), Schelling (idealismul obiectiv) și Hegel (idealismul absolut);
2. Curentul *realist,* reprezentat prin Herbart;
3. Curentul *ideal-realist,* care caută reîmpăcarea celor două elemente, reprezentat în primul rând prin Schopenhauer.

Vom înțelege acum atitudinea lui Herbart față de Fichte. Fichte susținea că cele două elemente (idealist și realist — subiectiv și obiectiv) nu pot sta alături. In filosofia lui Kant, ele se stânjenesc reciproc și deci, pentru a da sistemului kantian desvoltarea cuvenită, trebuie să acordăm preponderență unuia din ele. Dacă facem abstracție de elementul subiectiv, de „eu", în cercetarea originii cunoașterii, atunci stabilim lucrul în sine (obiectul) și considerăm percepțiile și reprezentările noastre ca produse ale obiectului. Dacă facem abstracție de obiect, atunci stabilim ca unică realitate elementul subiectiv, „eul", care își creiază el un obiect.

Scanned with OKEN Scanner

Intre aceste două posibilităţi, trebuie să alegem pe cea de a doua, zice Fichte, deoarece:

1. „Eul" ne e dat prin intuiţie directă în conştiinţa noastră, pe câtă vreme „lucrul în sine" e o invenţie, o ficţiune.

2. Nu ne putem explica cum un obiect, existând în afară de conştiinţa noastră şi de natură diferită, ar putea să provoace fenomene sufleteşti în acea conştiinţă. Aşa dar, singura existenţă reală este „eul".

Lumea e reprezentarea sau actul eului, aşa încât o influenţă din afară asupra eului ,— din partea unor lucruri în sine — nu mai are loc.

Astfel ajunge Fichte la idealismul subiectiv. Aceste două idei se găsesc şi în cele două mici lucrări ale lui Schelling[1]).

Herbart ia o atitudine opusă idealismului: e *realist*. Când zicem însă că Herbart e realist, nu trebuie să credem că e materialist. Realist e cel care admite o realitate în afară de eul nostru, dar această realitate poate fi *materială* sau *spirituală*. Herbart admite pe cea din urmă, deci e *spiritualist*.

Herbart, luând o poziţie realistă, contrară idealismului lui Fichte, era firesc să se producă o răceală între ei. Cam în acelaş timp cu manifestarea tendinţei realiste, găsim pe tânărul Herbart ocupându-se şi cu filosofia greacă. Aceasta îl interesa mai ales prin faptul că ceeace împingea pe cei vechi spre filosofie, nu erau părerile opuse şi atât de variate ale oamenilor, — ca în epoca modernă, — ci natura însăşi cu problemele ei: existenţă, evoluţie, unitate, pluritate etc. Pe Herbart îl interesează în istoria filosofiei mai mult *problemele* filosofice, — ca motive de gândire, — decât rezultatele lor.

In societatea studenţească, de care am vorbit, se

---

1) „Idei despre o filosofie a naturii" (1797) şi „Prima schiţă a unui sistem de filosofie a naturii" (1799).

găseau şi câţiva tineri elveţieni din Berna, care căutau un educator pentru 3 copii, (de 8, 10 şi 12 ani) ai unui bogătaş elveţian, anume Steiger. După oarecare ezitări, Herbart se decise să meargă el şi să facă educaţia acelor copii.

Începând această activitate de educator, Herbart îşi notă toate observările făcute asupra copiilor (scopul urmărit cu fiecare, principiile aplicate şi rezultatele dobândite) în vreo cinci rapoarte, în care găsim arătată importanţa educaţiei caracterului, importanţa matematicii în educaţia intelectuală şi importanţa culturii multilaterale.

In acelaş timp, vizită pe Pestalozzi la Burgdorf şi fu profund impresionat de metoda acestuia, pe care nu încetă de a o pune în evidenţă în cuvântările şi scrierile sale de mai târziu. In mod special, accentuează faptul că Pestalozzi caută să sprijine pedagogia pe psihologie şi logică.

Nu rămase ca profesor al copiilor baronului decât trei ani. Se duse apoi la Brema, unde stătu doi ani în casa prietenului său Schmidt, pregătindu-se pentru cariera academică. Aci se manifestă la Herbart (într'o lucrare critică asupra scrierii lui Pestalozzi: „Cum îşi învaţă Ghertruda copii"), principiul că educaţia voinţei se face şi indirect, prin învăţământ.

In timpul şederii în Brema, ţinu la muzeul din localitate câteva cursuri, în care expuse principiile pedagogice aplicate de el în casa Steiger.

Unele doamne din cercul lui Schmidt, căutând să se folosească de cunoştinţele lui Herbart, au organizat mici colocvii, în care el le dădea sfaturi pentru creşterea copiilor. Le-a iniţiat apoi în pedagogia lui Pestalozzi şi a altor pedagogi. Dar dela o vreme, observând că acele doamne nu-şi pot concentra spiritul, le-a pus să înveţe matematica.

In anul 1802 îşi trecu examenul de doctorat şi se prezentă la docenţă cu o teză, în care-şi înfăţişează atitudinea sa filosofică: combate idealismul

lui Fichte, face o critică a formelor apriorice [1]) ale lui Kant, și expune propriul său sistem filosofic.

Își trecu docența la Göttingen, unde își începu activitatea de profesor, ținând cursuri de pedagogie, morală, logică, metafizică.

In 1806, a fost chemat ca profesor titular la universitatea din Heidelberg, însă Herbart refuză această catedră. A fost numit apoi profesor la Göttingen. La început, a ținut un curs de psihologie, apoi de metafizică. In acest timp a publicat lucrarea: „Punctele principale ale metafizicei", 1808.

Sunt foarte interesante observațiile, pe care le face cu privire la metoda de urmat în predarea unui curs de filosofie. Iată câteva din ele:

1. Expunerea să fie liberă, pentru a se da viață cursului, și pentru a putea fi adaptată la împrejurările de momente (când auditorul n'a priceput ceva, se revine cu noui explicații).

2. Să se pornească dela cunoștințe elementare: mai întâiu o introducere în filosofie și logică, și apoi se trece la metafizică.

3. Inainte de a înfățișa un sistem filosofic oarecare, cu tendința de a-l impune, e necesară o privire generală asupra istoriei filosofiei.

In anul 1806 apare și renumita sa lucrare: „Pedagogia generală". Această lucrare n'a avut însă o influență mare în momentul apariției, întâiu din pricina lipsei de claritate, atât în ce privește ideile, cât și în ce privește termenii: mulți sunt creiați de el adhoc; în al doilea rând, din pricină că lucrările lui de psihologie și morală — necesare la înțelegerea pedagogiei — au apărut în urma acestei lucrări de pedagogie. Aceasta nu însemnează însă că și ideile psihologice și morale le-a conceput în urma celor pedagogice. Al treilea motiv, pentru care „Pedagogia generală" n'a exercitat influență

1) Spațiul, timpul și categoriile logice: numite *apriorice*, fiindcă nu se capătă prin experiență, ci condiționează experiența.

mare la apariţie, e şi faptul că se referă prea mult la domeniul teoretic şi nu dă îndrumări practice.

In sfârşit se mai adaogă şi faptul că în acea vreme erau la modă alte scrieri: romanul pedagogic al lui Jean Paul Richter, „Levana", atribuit pe atunci lui Kant, o lucrare de pedagogie a lui Niemeyer[1]), iar în domeniul filosofiei, scrierile lui Fichte, Schelling şi Hegel.

Herbart a fost foarte amârît din pricina că lucrarea n'a pătruns în cercuri mai largi, precum s'a aşteptat, şi-şi exprimă această amărăciune într'o scrisoare trimisă lui Steiger, unul din foştii săi elevi.

In anul 1808, apare altă lucrare importantă a sa, „Filosofia practică generală".

In 1809, i se oferă la Königsberg catedra lui Krug, care urmase lui Kant. Herbart o primeşte şi rămâne acolo 24 de ani.

La această catedră a fost chemat de Humboldt[2]) adeptul lui Pestalozzi, pentru a da un avânt pestalozzian pedagogiei prusiene. Cu ajutorul lui Humboldt, Herbart creiază un seminar pedagogic, pe lângă care face şi un internat, pentru experimentarea educaţiei familiare. In această lucrare a fost ajutat mult şi de soţia sa.

In 1816, apare „Manualul de psihologie", apoi „Metafizica" şi „Introducerea în filosofie", până azi una din cele mai bune lucrări de acest fol.

In cele din urmă, Herbart începu să se simtă nemulţumit în cercul de activitate şi influenţă prea strâmt, în care se găsea în acel oraş şi încercă să treacă la Berlin, în locul lui Hegel, dar nu reuşi.

Fu rechemat însă la Göttingen, unde rămase până la moarte, 1841. La Göttingen, apare în 1835 cea mai importantă lucrare pedagogică a lui Herbart: „Schiţa prelegilor pedagogice".

---

1) *Niemeyer:* Principii de educaţie şi învăţământ; Halle, 1805.
2) *W. Humboldt:* estetician şi filosof german. A reformat şcoala prusiană în spirit pestalozzian (1767 – 1885).

Scanned with OKEN Scanner

II. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Herbart.

1. Metafizica

A. *Realismul.*— Inainte de a înfăţişa sistemul pedagogic al lui Herbart, e necesar să stăruim puţin asupra filosofiei sale, şi anume asupra metafizicei, care e baza psihologiei şi moralei lui Herbart şi fără care nu putem înţelege bine pedagogia sa.

Deşi realist, după cum am arătat, Herbart se declară totuş kantian şi ca şi Fichte, intenţionează să completeze pe Kant.

Greşala sistemului kantian constă, după părerea acestor kantieni, în dualismul teoriei cunoaşterii, care admite şi un *element idealist,* — formele apriorice — şi unul *realist,* — lucrul în sine. Pe când Fichte sacrifică elementul realist, — după cum am văzut, — din contră, Herbart nu admite formele apriorice, căci dacă sensaţiile ne vin dela lucrul în sine, — după cum spune însuşi Kant, — pentru ce e nevoie să se mai interpună acel văl al formelor apriorice, care pe de o parte produc confuzie în datele concrete, iar pe de alta ne ascund adevărata realitate?

Şi, la drept vorbind, există oare forme apriorice? Să admitem că ne e impus, în mod aprioric, să percepem orice obiect, ca având formă şi mărime. Dar ce ne face să percepem un obiect ca având o *anumită* formă şi o *anumită* mărime? Ce ne face să percepem, de ex., o bucată de cretă, ca având cutare formă şi nu alta? Este dar evident că şi forma ne e impusă tot de realitatea exterioară. Tot astfel nu depinde de noi momentul şi locul, în care se află un obiect. Cu alte cuvinte, lucrul în sine ne dă nu numai *materia,* ci şi *forma* cunoştinţei.

S'ar părea că Herbart tinde a deveni un empirist

pur, care consideră lumea aparentă ca absolută. Dar nu e așa. El nu refuză intelectului rolul de a interpreta datele empirice; însă intelectul, în loc de a întuneca și schimba realitatea, din contră, are menirea de a lămuri, de a ne ajuta s'o cunoaștem mai bine.

Cum vom ajunge deci să cunoaștem realitatea, adică lucrul în sine? Aci Herbart e tot atât de departe de realismul naiv, care ia experiența sa așa cum ne e dată, ca și de raționalismul speculativ, care face greșala de a nu ține seamă de experiență. Punctul de plecare în cunoaștere e neapărat experiența, care trebuie interpretată însă conform funcțiunii logice, deoarece noțiunile scoase din experiență cuprind contradicții, care trebuiesc înlăturate. Și pentru a ne convinge despre aceasta, Herbart ne citează câteva noțiuni contradictorii.

1. Să luăm de pildă, noțiunea *inerență*, adică noțiunea unui lucru, care are mai multe însușiri. Aceasta e o imposibilitate logică, spune Herbart, din două motive:

a) Fiindcă însușirile sunt relative, (de ex., sunetul nu poate exista fără aer, culoarea fără lumină) și deci nu putem pricepe cum se face că din mai multe relativități rezultă o substanță, adică lucrul constituit din acele însușiri.

b) Pentru că atunci când vrem să determinăm un lucru, să arătăm *ce este*, nu facem altceva decât să enumerăm o sumă de însușiri; de ex.: mărul e un obiect tare, rotund, acru. Era vorba însă de *un* lucru, nu de mai multe.

I s'ar putea obiecta lui Herbart că dacă un lucru are mai multe însușiri, aceasta nu înseamnă că acel lucru se scindează, căci la baza însușirilor admitem un substrat comun, o substanță.

Bine, răspunde Herbart, însă atunci ar urma că și dacă înlăturăm însușirile unui obiect, să rămână totuși ceva în loc; dar să încercăm a face abstracție

de toate însușirile mărului; ce mai rămâne? De sigur că nimic! Iată deci că noțiunea de *inerență* e falsă; totuși n'o putem înlătura cu totul, fiindcă ne e dată de experiență; ceeace putem face e să căutăm a o clarifica, purificând-o de contradicții.

2. Altă noțiune contradictorie e noțiunea de *schimbare*, prin care înțelegem că totalitatea însușirilor nu rămâne constantă, ci obiectul poate trece dela o stare la alta; astfel apa poate fi lichidă, solidă, gazoasă. Care sunt atunci însușirile, care reprezintă adevărata esență a obiectului?

Deoarece această noțiune de schimbare presupune principiul cauzalității, — fiindcă orice modificare trebuie să aibă o cauză, — Herbart discută teoriile privitoare la cauzalitate, pe care le grupează în trei categorii:

a) Unii zic că transformarea se datorește unei cauze externe;

b) Alții au căutat cauza transformării înlăuntrul obiectului („causa sui").

c) In fine alții au stabilit principiul devenirii absolute al transformării continue (Heraclit[1]) și Hegel).

După o cercetare mai minuțioasă, toate aceste ipoteze cad. Prima ipoteză e adoptată de obiceiu, când e vorba de explicarea lumii externe. Orice cauză e socotită ca efectul altei cauze; aceasta ca efectul alteia și astfel, din cauză în cauză, mergem regresiv până la infinit. Cu aceasta nu ne-am explicat însă origina transformării în univers, căci dacă lanțul cauzal e infinit, nu putem găsi niciodată *cauza primă*, adică o cauză, care să fie numai cauză, nu și efect.

Și atunci lanțul acesta cauzal, urmărit regresiv, deși merge la infinit, nu poate produce nicio modificare, neputându-se începe de nicăieri mișcarea.

---

1) *Heraclit:* filosof grec (540—480 a H.).

La fel se întâmplă cu *ipoteza a doua,* care se aplică mai ales când e vorba de viața sufletească. Un fenomen *x,* care s'a produs, îl considerăm ca efectul unei *determinări de sine* a ființei, care l-a produs; această determinare de sine însă e la rândul ei un act, care și el presupune o determinare anterioară. De ex., mișc un obiect dintr'un loc în altul; ce m'a determinat la aceasta? Poate că dorința de a pune alt obiect în locul lui; dar la această dorință ce m'a determinat? Și astfel putem merge până la infinit, fără să găsim nici aici cauza primă. Un alt neajuns al acestei ipoteze e că scindează ființa în două: un element *determinat,* și altul *determinant.*

Rămâne a *treia ipoteză,* devenirea absolută. In acest caz, nu putem considera ca esență a obiectului decât sinteza tuturor stărilor, prin care trece el, în cursul acelei deveniri continue; însă aceasta nu se poate, deoarece devenirea e continuă și infinită. Și nici nu ne putem opri într'un moment oarecare al timpului, făcând sinteza stărilor, prin care a trecut obiectul *până* atunci, deoarece în acest caz, n'am prins adevărata esență a obiectului, care am zis că e sinteza *tuturor* stărilor, prin care trece obiectul. In sfârșit, altă dificultate, de care se lovește această ipoteză, e că atunci când stările sunt opuse (cum e în cazul apei: lichidă, gazoasă, solidă) sinteza nu se poate face.

3. Altă noțiune contradictorie e noțiunea de *materie,* care e de o importanță deosebită, deoarece discuția ei ne va arăta calea către metafizica lui Herbart.

Ce înțelegem prin materie? Ceeace ocupă un loc în spațiu, — răspundem noi. Dar ceeace ocupă un loc în spațiu are întindere și prin urmare e divizibil. Dacă vrem să explicăm materia, trebuie s'o analizăm, pentru a-i găsi ultimele elemente. Aceste ultime elemente au fost numite *atomi.* Dar

iată dificultatea, care se iveşte acum: atomii sau sunt materiali, deci întinşi, şi atunci sunt divizibili, prin urmare nu sunt ultimele elemente sau nu sunt divizibili şi atunci nu mai sunt nici în materie, deoarece, cum văzurăm mai sus, materia implică divizibilitatea.

B. *Spiritualismul lui Herbart.* Cu acestea facem trecerea la spiritualismul lui Herbart. Ce este deci lucrul în sine? Lucrul în sine trebuie să fie o *poziţie* absolută, (termenul e luat de Herbart dela Kant) un *ce* în sine, prin sine, nedeterminat de nimic din afară, o calitate *simplă,* şi fără *întindere.* Ca număr, aceste calităţi sunt infinite în univers. Herbart le numeşte *reale.*

Am văzut când am vorbit de noţiunea de *inerenţă,* ca dacă un lucru A nu e simplu, ci e determinat prin diverse însuşiri a, b, c, se prezintă următoarea alternativă: sau calităţile a, b, c, au o realitate independentă, şi atunci sunt simple reale, — ele sunt deci realitatea ultimă, — sau n'au realitate independentă, şi atunci sinteza lor cum ar putea să aibă valoare absolută? Legătura dintre însuşiri, în afară de ele, am văzut că nu înseamnă nimic. Realele prin faptul că sunt simple, scapă de această dificultate.

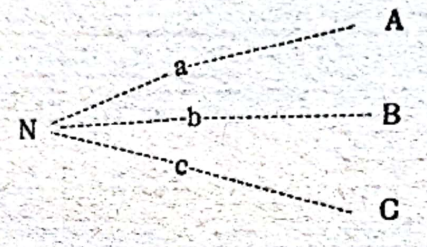
Iar prin faptul că n'au întindere, ele scapă de dificultăţile, pe care le-am găsit la noţiunea materiei. Credem că oricine observă analogia dintre reale şi monadele[1]) lui Leibniz.

Realele rămân *neschimbate şi pot intra în legătură* unele cu altele. Aceste două proprietăţi ne vor ajuta să ne lămurim noţiunile, de care am vorbit mai sus: inerenţa, schimbarea, materia.

In adevăr, dacă realele sunt în conexiune, atunci însuşirile unui lucru se pot explica prin faptul

1) După *Leibniz,* monadele sunt elementele universului, simple şi nespaţiale, adevărate centre de forţă.

că o reală se găsește în raport cu alte reale și astfel fiecare raport din acestea îi dă primei reale un anumit caracter: de ex., aceeași linie poate fi considerată ca rază sau ca tangentă, după raportul în care stă față de un cerc; tot așa un sunet poate fi armonic sau disarmonic după legătura, în care stă cu alte sunete. Cam astfel se pot schița raporturile dintre o reală (N.) și altele (A, B, C) și caracterele deosebite, pe care le dobândește ea (a, b, c) din aceste raporturi.



Tot așa se explică *schimbarea:* raporturile, pe care o reală le are cu altele, o silesc să-și apere calitatea, să opună rezistență turburărilor, care o amenință din partea celorlalte reale, prin acte de conservare de sine; și aceste acte constituiesc împreună activitatea universală.

2. Psihologia lui Herbart.

A. *Metafizica la baza psihologiei.*—Ca să ne explicăm mai bine ce sunt aceste acte de conservare de sine, trebuie să ne referim la viața sufletească. Aci *„eul"* nostru ni se prezintă ca o *reală permanentă* în mijlocul fenomenelor sufletești *variate.* Iar fenomenele sufletești rezultă din raportul, pe care-l are reala-suflet cu altele din afară, în primul rând cu *reala*-corp. Actele de conservare de sine ale realei-suflet, sunt percepțiile și reprezentările, pe care Herbart le numește cu termenul generic de *reprezentări.* Pe reprezentări se bazează întreaga viață sufletească. „Însăși voința își are rădăcinile

în cercul de idei și anume, nu într'o anumită cunoștință izolată, pe care o are cineva, ci în legătura și acțiunea comună a reprezentărilor, pe care le-a dobândit"[1]). Teoria lui Herbart se apropie de teoria energetică contemporană. In adevăr, când realele vin în raport unele cu altele, înlăuntrul lor se produc unele modificări și ele își afirmă individualitatea prin acte de conservare de sine. Sufletul e și el o reală, și actele *lui* de conservare sunt reprezentările. Prin această ideie, Herbart se apropie de Fichte, la care găsim de asemenea un important rol acordat elementului activist. Noi suntem înclinați să veden în reprezentări mai mult elementul pasiv, pe când după concepția lui Fichte și Herbart, reprezentările sunt niște acte ale *eului* nostru.

Herbart nu afirmă însă că actele de conservare ale *tuturor* realelor din univers ar fi reprezentări, căci, după el, realele diferă unele de altele calitativ, și prin urmare și reacțiile lor vor diferi de acelea ale realei „suflet".

Concepția sufletului ca reală dă deslegare unei probleme, pe care psihologia de mai târziu n'a rezolvat-o mai satisfăcător: problema raportului dintre spirit și materie.

Descartes, în dualismul său[2]), admitea cauzalitatea dela suflet la corp și invers.

Insă, dearece această cauzalitate nu se putea susține, s'a ajuns în psihologia modernă la paralelismul psihologic, care e practic și comod, dar nu ne mulțumește pe deplin, căci nu putem renunța de a căuta legătura dintre spirit și materie.

La Herbart, nu există această problemă, fiindcă, după concepția lui, quintesența aparențelor materiale e tot de natură spirituală și deci și creerul e

1) *Ioh. Fr. Herbart.* Prelegeri Pedagogice. Traducere de *I. C. Petrescu* și *I. I. Gabrea*, pag. 36.

2) *Dualism:* Concepția care afirmă că lumea e compusă din 2 elemente: materie și spirit.

o grupare de reale spirituale, așa încât problema raportului dintre spirit și materie, se reduce la problema raportului dintre două unități spirituale (reale).

Herbart e adversarul vechii teorii a forțelor sufletești: inteligență, sensibilitate, voință. „Fără îndoială că e necorect a considera sufletul omenesc ca un agregat format din felurite facultăți" [1]) spune Herbart.

Această concepție a luat naștere din necesitatea psihologilor de a clasifica fenomenele sufletești; însă ei în loc să rămână în domeniul logicei, cu timpul a transformat noțiunea de clasă, în noțiunea de forță. Herbart a pus astfel psihologia pe drumul cel bun.

De asemenea el se ridică și contra ideilor înnăscute. Intr'adevăr, de vreme ce reprezentările se nasc din raportul realei „suflet", cu celelalte reale, urmează că ele nu pot să existe mai înainte ca reala „suflet" să fi venit în contact cu celelalte. Aceasta e o nouă lovitură dată formelor apriorice din filosofia lui Kant.

Recapitulând și rezumând, vom zice prin urmare: 1) Sufletul e o reală, o calitate simplă. 2) Sufletul n'are forțe înnăscute. 3) Sufletul nu poate fi activ dela sine, ci numai prin contactul cu alte reale. 4) Fenomenele sufletești sunt acte ale sufletului, numite de Herbart reprezentări. 5) Calitatea unei reprezentări depinde: a) de calitatea sufletului individual în care se produce; b) de calitatea realei, cu care a venit în contact; c) de natura raportului dintre reale.

B. *Mecanismul psihic.*— Din reprezentări și raporturile dintre ele derivă întreaga viață sufletească. Această derivare urmează anumite legi, care formează la un loc ceeace Herbart numește *mecanismul psihic.*

1) Prelegeri Pedagogice, pag. 13.

Scanned with OKEN Scanner

Iată o asemenea lege: reprezentările, întâlnindu-se sau se ajută unele pe altele sau se luptă între ele. Şi din această luptă, unele ies învingătoare şi se ridică deasupra pragului conştiinţei, iar altele, fiind învinse, cad în inconştient, şi rămân acolo numai ca *tendinţe* de reprezentare, care se vor ridica altă dată la suprafaţa conştiinţei, cu *ajutorul altora.* Cum? Pe calea asociaţiilor de idei.

Şi cu privire la asociaţii, Herbart stabileşte anumite legi, care se menţin în bună parte şi azi. De pildă:

1. Reprezentările, care au acelaş conţinut, se asociază şi se reproduc. Bunăoară, un portret ne deşteaptă în minte imaginea persoanei, pe care o înfăţişează; o melodie cântată la un instrument ne aminteşte aceeaşi melodie cântată la alt instrument. Acestui fenomen îi zicem azi *asociaţie prin asemănare.*

2. Reprezentările, care se produc simultan, formează complexuri şi e destul ca în urmă să apară un singur element dintr'un astfel de complex, pentru ca să atragă după sine întreaga grupă de reprezentări, din care a făcut parte. E de ajuns, bunăoară, să văd forma unui măr, pentru ca să-mi reamintesc, în acelaş timp, şi culoarea şi într'o măsură oarecare şi gustul şi mirosul. E ceeace numim azi *asociaţie prin contiguitate.*

3. Reprezentările, care se succed în mod regulat, formează serii (şiruri) şi un inel al acestui şir, odată reprodus, atrage după sine întregul lanţ. Exemple: gamele muzicale; la istorie, succesiunea domnilor; la gramatică, declinările şi conjugările.

Toate celelalte fenomene sufleteşti, sentimente, voinţă, — *derivă tot din reprezentări*[1]). De ex.: o reprezentare ce tinde să se reproducă naşte o *dorinţă.*

1) Vezi Herbart: Prelegeri Pedagogice, pag. 36.

Dacă la această dorință se adaogă ideia posibilității de a fi realizată, se naște *voința*. Pe de altă parte, dacă tendința unei reprezentări de a se reproduce, e ajutată de celelalte, se naște *plăcere;* dacă, din contră, e împiedicată, se naște *neplăcere*.

Pe mișcarea reprezentărilor se bazează așa dar nu numai viața sufletească intelectuală, ci și cea afectivă și voițională.

Iată de ce Herbart pune atâta preț pe învățământ, pe care îl consideră ca fundament, chiar și pentru educația morală, nu numai pentru cea intelectuală. Astfel ajunge el la ideia *învățământului educativ*.

C. *Critica psihologiei lui Herbart.*— Psihologiei lui Herbart i s'au adus două critici, care nu se referă însă la legile mecanismului psihic, ci la baza metafizică a acestei psihologii.

1. S'a zis: dacă în viața sufletească totul derivă din reprezentări, unde e forța, care le pune în mișcare? In mecanismul psihic, zice Herbart. Dar aici, unde rezidă această forță? In legi? Nu, fiindcă legea nu e decât o generalizare logică a unei realități; ea doar formulează anumite raporturi, dar nu le poate provoca. Ar rămâne că forța rezidă chiar în reprezentări; dar în acest caz reprezentările ar fi ca niște entități, iar sufletul ar fi doar o simplă scenă, pe care ele se perindă, ceeace e în contradicție cu concepția sufletului ca „reală".

Răspunsul la această întrebare îl găsim în parte, dacă ne gândim la concepția lui Herbart despre suflet. In adevăr, dacă sufletul e prin esența sa activ, atunci în această proprietate a lui trebuie să vedem promotorul întregei activități sufletești.

Când vorbește de mecanismul psihic, el ne atrage atenția că nu e vorba de un mecanism pasiv, ca cel din lumea materială, (o piatră aruncată primește mișcarea și o continuă), ci de unul activ.

Herbart ne spune că oricât de variată ar fi acti-

vitatea sufletească, *elementul activ e tot sufletul.*

Am zis că răspunsul îl găsim numai în parte satisfăcător, întrucât Herbart nu ne arată *cum* înțelege el mecanismul psihic. In special rămâne neclară modalitatea activității sufletului *după* producerea reprezentărilor și în *timpul combinării lor.*

Totuși, dificultatea e numai de ordin metafizic, deoarece multe din legile stabilite de el se mențin și azi și au adus mari servicii pedagogiei.

2. Altă obiecție adusă lui Herbart se referă la derivarea sentimentelor și voliționilor din reprezentări. Dacă sufletul n'ar poseda și proprietatea de a simți și voi, tot atât de primordială ca și aceea de a reacționa prin reprezentări, — obiectează criticii, — ar urma că trebuie să rămânem indiferenți la orice; deci și raportul dintre reprezentări, ar trebui să ne lase indiferenți, ceeace nu se întâmplă. Dar ceva mai mult; nu numai raporturile dintre reprezentări, dar chiar sensațiile izolate sunt însoțite de un ton afectiv, care variază dela individ la individ, sau chiar la același individ dela un moment la altul. Unii herbartieni răspund tăgăduind pe față existența acelei însușiri, de a simți și voi și afirmând că o asemenea obiecție s'ar putea face oricând e vorba de un raport de cauză și efect. Astfel, spre ex.: s'ar putea zice că piatra n'ar cădea din cauza puterii de atracție a pământului, dacă n'ar poseda proprietatea de a cădea. E vorba deci de o simplă ipoteză.

Alții însă ocolesc chestiunea, zicând că reprezentările sunt condiția, nu baza reală a sentimentelor și voinței. Pe de altă parte, dacă vrem să *cunoaștem* natura și cauzele sentimentelor și voliționilor, n'o putem face, decât cunoscând reprezentările și raporturile de reprezentări, care sunt în legătură cu acele sentimentale și voliționi.

Iar din punct de vedere *pedagogic,* pentru a ști cum să provocăm în sufletul copilului anumite sen-

Scanned with OKEN Scanner

timente şi voliţiuni, trebuie să recurgem tot la reprezentări. Şi de data aceasta ajungem la aceeaşi concluzie: dacă facem abstracţie de metafizică, rezultatele psihologiei herbartiene pot fi utilizate cu folos în pedagogie.

Ceeace trebuie să reţinem din toate acestea pentru lămurirea problemelor pedagogice, e că *baza* vieţii noastre sufleteşti sunt reprezentările şi că *cercul de idei, pe care-l formează învăţământul în sufletul elevilor, va fi elementul determinant, chiar pentru formarea caracterului.*

3. Morala lui Herbart.

A. *Atitudinea lui Herbart faţă de morala lui Kant.*— Ca şi în metafizică, în morală, Herbart pleacă dela filosofia kantiană.

Kant ştim că nu se întreabă, în morală, nici care e *obiectul* voinţei, nici care e *efectul* ei, ci numai care e *forma*. Când cineva ajută pe săraci, nu interesează, din punct de vedere moral, faptul material, că a ajutat, nici că a voit să-l ajute, ci numai *ce motiv* l-a determinat să dea acest ajutor: *legea morală* sau anumite motive egoiste?

Legea morală numită de Kant *imperativul categoric,* prezintă următoarele caractere:

1. Îşi are originea exclusiv în raţiune, are deci un caracter eminamente aprioric.

2. E generală, adică e valabilă pentru toţi indivizii în toate cazurile.

3. Se întemeiază pe libertatea voinţei.

Ce atitudine ia Herbart faţă de morala lui Kant?

O atitudine hotărîtă pentru concepţia kantiană ia atunci când e vorba de a stabili moralitatea unei acţiuni: nici el nu ia în considerare decât *forma voinţei.* Ii aduce însă şi critici. Aşa bunăoară îl învinuieşte pe Kant că nu ne-a arătat şi normele, care

dau directive morale, deoarece legii morale formulate de el: „lucrează astfel, încât norma acțiunii tale să poată deveni o lege a activității omenești în genere", îi lipsește conținutul moral. Caracterul esențial al acestei legi e generalitatea, care este însă un atribut logic.

Critica făcută de Herbart lui Kant e neîntemeiată, deoarece Kant înadins n'a voit să ne dea conținutul legii morale, ci numai forma ei cea mai generală, și deci cea mai cuprinzătoare, pentruca noi s'o putem aplica la fiecare caz în parte.

O altă învinuire, pe care o aduce Herbart lui Kant, e că despică voința în două: voința transcendentală, care comandă, și voința empirică, aceea care ascultă, fără să ne arate cum e posibilă legătura între ele și deci ascultarea uneia de alta.

In sfârșit, altă critică lovește în rigorismul exagerat al moralei kantiene, și ni se pare că aceasta e singura critică întemeiată, fiindcă, dacă excludem din motivarea unei acțiuni orice sentiment înseamnă să excludem și sentimentele altruiste și atunci dăm moralei un caracter juridic, făcând-o să nu mai fie tocmai ce trebuie să fie: morală.

B. *Cele cinci idei morale.*— Herbart caută să îndrepte aceste neajunsuri, înlăturând dualismul voinței și rigorismului și precizând legile morale.

Dacă e vorba de o sancțiune morală, această sancțiune nu poate veni în niciun caz dela voință, deoarece ea nu poate fi propriul său judecător, ci vine dintr'o apreciere analoagă celei estetice; după cum ne place sau nu ne place o operă de artă, tot așa aprobăm sau dezaprobăm o faptă, fiindcă, de fapt, și morala intră tot în domeniul esteticei, care e știința valorilor.

In estetică, totdeauna interesează *forma,* — niciodată materia, — și totdeauna *raporturile* dintre lucruri.

Și atunci, dacă în muzică, bunăoară, s'a ajuns a

se stabili anumite raporturi simple: terțe, quinte etc., care sunt apreciate de toți ca estetice, de ce filosofia morală, care studiază *frumosul moral*, n'ar ajunge și ea să stabilească anumite raporturi de voință simple și sigure, care să găsească aprobarea tuturor, independent de interesul practic și personal al celui care apreciază?

Herbart chiar stabilește cinci asemenea raporturi fundamentale, pe care le numește idei morale. Iată-le:

1. *Libertatea internă*, adică armonia dintre convingerile și actele noastre; când există o atare armonie, ea ne place și o aprobăm; contrariu ne displace. De aceea prețuim mai mult pe un anarhist, care din convingere comite asasinate cu riscuri foarte mari, decât pe un vițios, care dezaprobă vițiul și totuși îl practică.

2. *Perfecțiunea*[1]), care presupune: *energia* (intensitatea), *extensiunea* (varietatea) și *concentrarea voinței*. Un exemplu strălucit în această privință îl găsim în Napoleon, care era și energic și desfășura și o activitate multilaterală, subordonată însă unui scop suprem. Hamlet de asemenea e însuflețit de idealuri, dar e lipsit de energia necesară, pentru a le înfăptui.

3. *Bunătatea*, adică raportul dintre două voințe, care caută să se ajute una pe alta. Nu trebuie confundată cu simpatia, care e o atitudine mai mult pasivă, pe când bunătatea e activă — presupune un act efectiv al voinței[2]).

4. *Dreptatea*, când două voințe vin în conflict, fiindcă urmăresc același obiect, conflictul displace și nu se poate rezolva, decât dacă obiectul e cedat celui care are dreptate. De aici a luat naștere și dreptul civil[3]).

---

1) *Prelegeri Pedagogice*, par. 10 și 17.
2) *Prelegeri Pedagogice*, par. 11.
3) Comp. *Prelegeri Pedagogice*, par. 12.

Scanned with OKEN Scanner

5. *Recompensa,* potrivit căreia se cere ca binele și răul să fie recompensat. Kant zicea că în viața pământească nu se poate ajunge la un echilibru între gradul de fericire și moralitate și de aceea postula o viață viitoare, în care să se restabilească echilibrul. Acest postulat revine, la Herbart, sub formă de răsplată [1]).

Cine se conformează tuturor acestor cinci idei e virtuos, e moral. Și când vrem să judecăm moralitatea cuiva trebuie să le avem în vedere pe toate [2]).

O observație: în știință, când ideile vin în conflict cu realitatea, sunt sacrificate cele dintâiu; în morală, din contră, cele care trebuie să primeze sunt ideile; cu alte cuvinte, realitatea trebuie să fie idealizată.

Am expus până aci sistemul filosofic al lui Herbart, într'atât cât servește ca fundament sistemului pedagogic, de care ne ocupăm în cele ce urmează.

III. Pedagogia lui Herbart.

1. Idealul educației.

Prima problemă, care se pune în pedagogie, este *idealul educației.* Hotărît că acest ideal trebuie să fie moral, deoarece *omul ideal* e acela, care se supune ideilor morale în toată activitatea sa.

Trei sunt, după Herbart, elementele constitutive ale idealului moral: *caracterul* (consecvența), *energia* și *moralitatea.*

Numai caracterul și energia nu sunt suficiente, deoarece energic și consecvent poate fi și un criminal; iar moralitatea nu poate fi pusă în valoare fără ajutorul caracterului și energiei.

Acest ideal al educației îl exprimă Herbart prin

1) Comp. *Prelegeri Pedagogice,* par. 14.
2) Comp. *Prelegeri Pedagogice,* par. 8.

Scanned with OKEN Scanner

formula: *tăria de caracter a moralităţii* sau *caracter energic şi moral* [1]).

Interesant e că toate aceste trei elemente ale idealului moral se cuprind în cele cinci idei morale, de care am vorbit: *caracterul* e cuprins în ideia libertăţii interne, *energia* în ideia de perfecţiune, şi *moralitatea* în ideia de bunătate, dreptate şi răsplată. Recapitulând avem:

Ideile morale:
1. **Libertatea internă** *(caracterul).*
2. **Perfecţiunea** *(energia)*
3. **Bunătatea** } *(moralitatea)*
4. **Dreptatea** }
5. **Răsplata** }

2. Mijloacele educaţiei.

A. *Invăţământul educativ.*— După ce cunoaştem idealul educaţiei format de Herbart, urmează să ne întrebăm de *mijloacele* de întrebuinţat pentru realizarea acestui ideal. Dacă idealul sau scopul educaţiei ni-l fixează morala, mijloacele ni le dă psihologia. Cum vom ajunge să realizăm idealul educativ?

După cum am văzut, Herbart, spre deosebire de înaintaşii săi imediaţi, — neoumaniştii, Rousseau, Pestalozzi, — consideră idealul moral ca scop suprem al educaţiei. Dar, deşi în educaţia morală elementul esenţial e voinţa, nu trebuie să ne închipuim cu toate acestea că Herbart e voluntarist. Precum ştim, după Herbart, sentimentele şi voinţa depind tot de reprezentări. De aceea caracterul individului va depinde de cercul de idei predominant în conştiinţa lui; iar acest cerc va depinde de educaţia primită în şcoală, pe baza experienţei, cu care a intrat aci. Iată de ce, pentru Herbart, *mijlocul esenţial de educaţie e învăţământul,* şi iată de ce la

1) Vezi *Prelegeri Pedagogice,* par. 141.

el găsim pentru prima oară bine precizată noţiunea de *învăţământ educativ*[1]).

Ce condiţii trebuie să îndeplinească acest învăţământ educativ? Toate ideile sunt în stare să producă sentimente şi voinţe? Nu, pentrucă adeseori primim cunoştinţele *cu indiferenţă* şi acestea ne apar ca un depozit de reprezentări limitat, lipsit de viaţă.

B. *Interesul, condiţie a învăţământului educativ.* — Cea dintâiu condiţie, pe care trebuie s'o îndeplinească o ideie pentru a produce sentimente şi acte de voinţă este să prezinte interes.

Ce este interesul? E formulat astfel de Herbart: „Interes înseamnă, în genere, felul activităţii spirituale, pe care trebuie s'o provoace învăţământul, întrucât nu se mărgineşte numai la simpla ştiinţă.

Aceasta se poate considera ca o provizie, care ar putea lipsi foarte bine, fără ca omul să devină un altul"[2]).

Din punct de vedere psihologic, interesul e ceea ce rămâne, dacă eliminăm din actul voluntar dorinţa şi faptul material. Atât interesul, cât şi dorinţa sunt diametral opuse indiferenţei. Insă, când dorim ceva, avem în vedere *posesia* obiectului, pe când în starea, în care suntem stăpâniţi de interes, avem numai o înclinare către un obiect, suntem *activi pur sufleteşte*. Aşa dar interesul reprezintă tranziţia dela reprezentări la fapte, dela ideie la acţiune.

C. *Interesul scop şi interesul mijloc.* — Trebuie făcută însă o deosebire fundamentală între *interesul ca scop* (direct) şi *interesul ca mijloc* (indirect)[3]).

Interesul ca mijloc e o stare trecătoare, pe care o provocăm pentru a ajuta asimilarea cunoştinţe-

1) Vezi Prelegeri Pedagogice pag. 57.
2) idem pag. 40.
3) Vezi Prelegeri Pedagogice, pag. 63.

lor. Dacă bunăoară la o lecție de științe-naturale asupra unei plante sau unui animal, prezentăm elevilor și planta sau animalul respectiv, această prezentare are, pe lângă valoarea intuitivă, și importanța că ne ajută să interesăm pe elevi pentru un anume grup de cunoștințe.

In acest caz, interesul variază după natura cunoștințelor: într'un fel deșteptăm interesul la o lecție de matematică, și într'altul la o lecție de științe-naturale sau la una de istorie.

Dacă însă organizăm biblioteci școlare, cu scopul de a desvolta gustul elevilor pentru literatura aleasă, dacă organizăm concerte populare, teatre populare, atunci impresiile și cunoștințele sunt un mijloc, iar scopul e formarea unei directive *constante*, care nu dispare deodată cu obiectul, care a provocat-o.

In cazul acesta, nu urmărim interesul pentru un anumit obiect, ci *interesul ca formă generală*, aplicabilă și la alte obiecte (decât cel utilizat de noi pentru a o provoca); interesul ca *stare continuă având o direcție, nu un obiect.*

Prin urmare, aci învățământul e un mijloc, iar interesul e scop. Și acest interes scop trebuie să-l aibă în vedere mai ales învățământul.

D. *Interesul multilateral.*— Se pune acum întrebarea: *care sunt acele directive, pe care trebuie să le formeze învățământul?* [1]).

Educatorul, zice Herbart, trebuie să vadă în copil pe viitorul om adult și ca atare să prevadă scopurile, pe care și le va propune copilul, când va fi mare, pentru a nu-i reduce sfera de activitate.

Dar, fiindcă aceasta nu se poate, — deoarece nu putem prevedea ce anume forme concrete va lua activitatea lui viitoare, — iar pe de altă parte, pe lângă specializarea într'o ramură de activitate ome-

1) Vezi Prelegeri Pedagogice, par. 36.

nească, vom căuta să *desvoltăm în copil o asemenea receptivitate multilaterală.* Aceasta e o problemă, care trebuie să ne preocupe azi în şcoalele secundare cu un caracter profesional pronunţat, (şcoale tehnice, şcoale comerciale etc.), unde se dau cunoştinţe numai în legătură cu profesiunea, în dauna desvoltării receptivităţii multilaterale (prin cultura generală).

Dar cum realizăm o asemenea receptivitate? Dând copilului întreg materialul de cunoştinţe omeneşti? Aceasta nu se poate, deoarece materialul de cunoştinţe e prea vast. Să reducem o parte? Dar de unde ştim că nu-i dăm copilului tocmai partea nefolositoare? Nu ne rămâne decât să facem abstracţie de material şi să ţinem seamă numai de subiect (sufletul şcolarului), şi de relaţiunile posibile dintre el şi obiect (oricare ar fi obiectul).

Care pot fi atitudinile spiritului nostru faţă de un obiect, oricare ar fi el? Sau, cu alte cuvinte, ce ne poate interesa pe noi la un obiect oarecare?

Deosebim două atitudini din acest punct de vedere:

1. Sau considerăm obiectul, pe care voim să-l cunoaştem ca ceva străin de fiinţa noastră (de ex., o piatră, un fenomen fizic, un corp geometric etc.) şi în cazul acesta avem faţă de el o atitudine pur teoretică, manifestăm cu alte cuvinte un *interes de cunoaştere.*

2. Sau există între noi şi obiect o afinitate sufletească (bunăoară faţă de un personaj istoric, eroii unui roman sau unei drame) şi în cazul acesta manifestăm faţă de el un *interes simpatetic*[1]).

Interesul de cunoaştere se poate manifesta în diferite feluri:

a) Când avem înaintea noastră un obiect de cu-

1) Vezi Prelegeri Pedagogice, pag. 83.

noaştere, primul lucru, care ne atrage, sunt faptele concrete, aşa cum ni le oferă experienţa: ce e? cum e? deci datele empirice; la o plantă, de pildă, ne interesează în primul rând forma, culoarea etc. Manifestăm în acest caz un *interes empiric.*

b) Niciodată însă nu ne mulţumim numai cu cunoaşterea faptelor, ci căutăm *să ni le şi explicăm*, adică stabilim legătura cauzală între faptele experienţei. (De ce? Pentru ce?).

In acest caz manifestăm un *interes speculativ* sau *logic*, care ne împinge să încercăm a pătrunde dincolo de lumea fenomenelor.

Acest interes există şi la copii şi la oamenii primitivi, care se întreabă de asemenea despre cauzele fenomenelor (pentru ce tună, plouă etc.).

c) In sfârşit, interesul de cunoaştere se manifestă nu numai faţă de lucruri, ci şi faţă de raporturile dintre lucruri, — şi nu numai faţă de raporturile de cauzalitate, — în care facem abstracţie de eul nostru, — ci şi faţă de alte raporturi, care au o valoare subiectivă, care fiind puse în legătură cu subiectul nostru, ne plac sau nu ne plac. Manifestăm în acest caz *interes estetic.*

Tot astfel *interesul simpatetic* se poate manifesta în mai multe feluri:

a) Când luăm parte la bucuriile şi suferinţele cuiva, manifestăm un *interes moral* (de ex., copilul ia parte la bucuria şi durerea persoanelor, care îl înconjoară în familie şi la şcoală).

b) Când ne interesează soarta unei *grupări sociale* sau anumite *probleme* sociale, manifestăm un *interes social.* Observarea opoziţiei între cerinţele şi dorinţele diferiţilor indivizi ai unei colectivităţi ne îndeamnă a ne interesa pe de o parte de *cauzele* acelei opoziţii, pe de alta de *mijloacele*, prin care am putea înlătura asperităţile, pentruca toţi să fie mulţumiţi; ne interesăm de *binele general: interes social.*

Scanned with OKEN Scanner

c) In fine, conştiinţa că nu putem pătrunde necunoscutul, speranţa în împlinirea aspiraţiilor noastre, precum şi considerarea raportului dintre dorinţele şi puterile omului de o parte, şi mersul lucrurilor (soarta) de altă parte, ne îndreaptă mintea către o fiinţă divină, şi manifestăm în acest caz un *interes religios*.

Acestea sunt cele şase *atitudini fundamentale*, pe care le ia spiritul nostru faţă de obiect. Cultivându-le pe toate, suntem siguri că vom reuşi să desvoltăm acea *receptivitate multilaterală*.

Sunt unele obiecte de învăţământ, prin care putem deştepta mai multe feluri de interes. Aşa, de pildă, la istorie: putem deştepta interes pentru faptele, de care se vorbeşte, — interes empiric; putem deştepta interes logic, întrucât căutăm să aflăm cauzele faptelor istorice; dacă prezentăm elevilor tablouri cu scene istorice, deşteptăm în sufletul lor interes estetic; în sfârşit mai putem deştepta interesul social. Tot aşa la o lecţie de ştiinţe naturale. Sunt însă şi obiecte de învăţământ, la care dacă am căuta să deşteptăm mai multe feluri de interes, ar fi să cădem în exagerare: o lecţie de matematică, bunăoară, e foarte potrivită pentru interesul speculativ; dacă am vrea însă ca la orice lecţie de matematică să deşteptăm şi interesul moral, ar însemna să violentăm spiritul copiilor[1]).

Aceste feluri de interes ne reamintesc principiul culturii formative al lui Pestalozzi, care cere să cultivăm toate forţele sufleteşti ale copilului: interesul empiric ar corespunde spiritului de observaţie, interesul speculativ ar corespunde judecăţii, cel estetic simţului pentru frumos, interesul moral şi social, sentimentului moral, şi interesul religios sentimentului religios. Totuşi, Herbart n'a făcut această apropiere, fiindcă îl oprea metafizica lui,

1) Vezi Prelegeri Pedagogice, par. 87.

care n'admitea forțe, — ori măcar funcțiuni sufletești înnăscute, — sufletul fiind o calitate simplă și întreaga viață sufletească derivând din reprezentări.

Prin urmare, la Herbart nu poate fi vorba de o desvoltare a forțelor sufletești (principiul culturii formative) ca scop al învățământului.

Dar dacă din punct de vedere strict filosofic nu se poate face apropierea, din punct de vedere practic, rezultatul e același, așa că teoria lui Herbart asupra interesului poate fi considerată ca o continuare a principiului culturii formative al lui Pestalozzi.

Acest principiu al interesului s'a menținut până astăzi, ba încă a fost reluat și aprofundat prin cercetări experimentale[1]). Astfel, studiindu-se evoluția intereselor la copil, s'a ajuns a se stabili, de pildă, că până la vârsta de 3—4 ani se manifestă interesul speculativ, care are la început un caracter utilitarist, (găsim bunăoară judecăți ca acestea: pisica există, ca să prindă șoareci, acul există pentru cusut etc.). La vârsta de 12 ani, începe să se arate interesul social, prin tendința copilului de a se pune în legătură cu colegii. In același timp însă, e foarte pornit spre adaptare: nu poate rezista tentațiilor, ci cade totdeauna pradă mediului; de aceea se impune să-i alegem mediul.

S'a mers și mai departe cu cercetările asupra interesului și s'a căutat a se stabili diferențe de interes după sex. Rezultatele dobândite n'au un caracter riguros științific; totuși sunt interesante pentru motivul că indică în ce direcții se îndreaptă preocupările în această chestiune.

Se zice, de pildă, că băieții manifestă interes mai mult pentru lucrurile din afară (viața politică, in-

1) Asupra acestei chestiuni a se vedea: Ed. *Claparède:* Psihologia copilului și pedagogia experimentală trad. de V. N. Duiculescu.

venţii tehnice etc.), iar fetele mai mult pentru viaţa familiară sau cel mult pentru un cerc restrâns.

In sfârşit, pentru a nu cădea în unilateralitate, Herbart cere ca, pe cât posibil, la fiecare fel de interes să ne folosim de toate obiectele de învăţământ. Astfel, de ex., pentru cultivarea interesului empiric, nu ne vom servi numai de şt. naturale, ci şi de istorie şi de alte obiecte de învăţământ; tot aşa pentru desvoltarea interesului estetic ne vom servi nu numai de artele plastice ,ci şi de literatură etc.

Dacă la aceasta adăogăm, — ceeace am arătat mai sus, — că la fiecare obiect de învăţământ trebuie să avem în vedere deşteptarea cât mai multor interese, ajungem la concluzia că *scopul învăţământului este să cultive la fiecare materie de învăţământ cât mai multe interese şi să utilizeze pentru stimularea fiecărui interes cât mai multe obiecte de învăţământ*[1]).

In rezumat:

Invăţământul (educaţia indirectă)

I. Interes de cunoaştere. (obiectiv, teoretic)	**a)**	**interes empiric**
	b)	**„ speculativ**
	c)	**„ estetic**
II. Interes simpatetic (subiectiv-practic)	**a)**	**„ moral**
	b)	**„ social**
	c)	**„ religios.**

Noţiunea interesului ,fiind fundamentulă în pedagogia lui Herbart, o vom avea în vedere în discuţia tuturor celorlalte chestiuni ale didacticei.

E. *Atenţia ca bază a interesului.*— Interesul, întrucât e o manifestare *activă* a intelectului, presupune *atenţia*. Dacă ne gândim la deosebirea dintre

1) Prelegeri Pedagogice, par. 60.

atenţia *voluntară* şi *involuntară,* e dela sine înţeles că la baza interesului, care e o activitate liberă şi plăcută, stă atenţia involuntară. Atenţia e baza numai a interesului ca *scop;* când e vorba însă de interesul *ca mijloc,* atunci interesul e condiţia atenţiei (facem o lecţie interesantă, pentru a deştepta atenţia [1]).

Nu trebuie să ne închipuim că Herbart nesocoteşte atenţia voluntară; el era prea bun psiholog, ca să facă acest lucru.

In toate lucrările cu un caracter mecanic pronunţat, — memorizarea, învăţarea vocabularului etc., — atenţia voluntară e absolut necesară; tot aşa în activitatea intelectuală mai înaltă, care presupune efort, încordare.

Herbart împarte *atenţia involuntară* în două categorii:

a) *perceptivă,* — care e provocată de impresiile vii ale simţurilor şi e condiţionată în şcoală de metoda *intuiţiei* [2]);

b) *aperceptivă,* — care se bazează pe legătura ideilor noui cu cele aflate în conştiinţă: asimilarea ideilor noui, deci înţelegerea, se face prin intermediului ideilor vechi asemănătoare [3]).

El ne indică şi mijloacele, prin care putem stimula aceste două feluri de atenţie.

Aşa de pildă pentru provocarea atenţiei perceptive, menţionează *noutatea* şi *intensitatea* impresiilor; de aceea se recomandă culori vii, vorbire tare, la clasele primare repetarea în cor etc. [4]).

Trebuie să ţinem însă seamă că nu totdeauna impresiile noui reuşesc să deştepte atenţia. Când impresiile din lecţia precedentă au produs turburări afective în sufletul elevilor, trebuie să lăsăm să

1) Prelegeri Pedagogice, par. 72.
2) Idem, par. 74.
3) Ibidem par. 77.
4) Ibidem par. 75.

Scanned with OKEN Scanner

treacă un interval de timp, în care să se restabilească echilibrul sufletesc, și apoi să venim cu idei de altă natură: de ex., dacă s'a tratat într'o lecție lupta dela Mărășești, nu putem începe imediat o lecție despre patrulatere, ci trebuie să așteptăm să se liniștească spiritele.

Mai importantă este atenția aperceptivă. Fără ea, atenția perceptivă nu se poate menține la un nivel ridicat mult timp, deoarece intensitatea și noutatea dispar: un lucru nou încetează după puțină vreme de a mai fi nou; tot așa, dela un timp, spiritul elevilor se obișnuiește cu o intensitate mare a impresiilor.

Ceva mai mult: fără atenția aperceptivă, nici n'ar fi posibil învățământul. Noi ne închipuim numai că dăm elevului toate datele noui. De fapt însă, îi dăm numai o parte, iar restul îl completează el cu elemente existente de mai înainte în conștiința lui.

Intr'o ilustrație, el nu vede de fapt decât suprafețele plane; pentru a face din figuri corpuri, pentru a le da unora din acestea, — celor care reprezintă ființe vii, — viață și simțire, trebuie să proiectăm ceva din noi, din experiența proprie.

Pe de altă parte, la o descriere istorică sau geografică, dacă elevul n'ar putea completa cu ceva din ceeace el știe de mai înainte, din experiență, înțelegerea n'ar fi posibilă.

De asemenea, o bună parte din învățământ se bazează pe cuvinte (auzite dela profesor sau citite în carte). Aceste cuvinte sunt forme goale, care nu-și capătă conținutul, decât atunci când copilul i-l poate da dela sine. Ideile corespunzătoare cuvintelor, idei pe care se bazează înțelesul expunerii, trebuie să vie din spiritul auditorului[1]).

Dacă lipsesc imaginile corespunzătoare terme-

1) Prelegeri Pedagogice, par. 77.

nilor, copilul sau nu poate prinde înţelesul cuvântului, sau dacă îl prinde, îl denaturează; un copil, prin termenul „percepţie", ar înţelege poate instituţia financiară, care strânge dările, pentrucă în sufletul lui nu există alte imagini, care să dea cuvântului sensul, pe care i-l dăm noi în psihologie.

In genere, s'a zis — şi cu drept cuvânt — că ideile existente în conştiinţă reprezintă, — faţă de cele noui, — o gazdă; dacă musafirii sunt cunoscuţi, sunt bine primiţi; dacă nu, primirea se face mai greu sau chiar de loc.

Dată fiind importanţa mare a atenţiei aperceptive, se cuvine să cercetăm mijloacele pentru a o stimula. In stabilirea acestor mijloace, Herbart a ţinut seamă de amândoi factorii: şi de elementul apercepător, (ideile vechi) şi de cel aperceput (ideile noui).

In ce priveşte primul, Herbart ne recomandă *analiza* elementelor apercepătoare, care se află în conştiinţa individului, pentru a le ridica la suprafaţa conştiinţei şi purificarea lor, pentru a le aduce la cel mai înalt grad de *claritate*[1]). In ce priveşte ideile noui, Herbart ne cere *să le tratăm metodic*.

3. Metoda treptelor psihologice.

A. *Motivarea lor.* — Am ajuns astfel la metoda herbartiană în predarea lecţiilor: renumita *metodă a treptelor psihologice* sau cu un termen mai uzitat, dar mai puţin corect, metoda treptelor formale[2]).

Inainte de a înfăţişa această metodă, sunt necesare câteva noţiuni introductive, în legătură cu psihologia lui Herbart.

Am văzut mai sus, că scopul învăţământului e

1) Prelegeri Pedagogice, par. 112.
2) Idem, par. 67—70.

interesul multilateral. Dar interesul presupune *claritate*, fiindcă ideile confuze nu pot produce interes.

Claritatea, la rândul ei, presupune *izolarea* cunoştinţelor multiple şi variate, deoarece numai aşa ne putem concentra atenţia asupra fiecărui element în parte, pentru a-l pătrunde bine.

Pe de altă parte, multilateralitatea presupune o mare varietate de cunoştinţe. Sunt deci două cerinţe de împăcat: pe de o parte de a da cunoştinţe clare, iar pe de alta de a da cunoştinţe multe. De aceea Herbart recomandă:

1. O *analiză* amănunţită a fiecărui element în parte, pentru a-l clarifica, a-l *pătrunde* bine.

2. Această aprofundare izolată provoacă însă o dispersiune a sufletului, o incoherenţă a elementelor din conştiinţă; provoacă adică tocmai o stare opusă aceleia urmărită de învăţământ, care tinde să organizeze ideile, să creieze acea ţesătură unitară a elementelor aflate în conştiinţă.

De aceea, după ce fiecare element a fost bine pătruns, trebuie să urmeze pe de o parte *sinteza* elementelor izolate, pe de altă parte, *proiectarea realităţii în personalitatea noastră*. Acest proces de sinteză îl numeşte Herbart *reflexie*. Fără reflexie, ar urma o împrăştiere a personalităţii, fiindcă *pătrunderea* diverselor elemente de cunoştinţă presupune o *uitare* de sine. Reflectarea lor în domeniul nostru intelectual, legătura lor cu principiile, convingerile etc., ce posedăm, le ataşează de personalitate. Trebuie stabilit un compromis între elementele noui şi capitalul vechiu. Dacă lăsăm alături elementele contradictorii în conştiinţă, fără a lua atitudine, periclităm unitatea personalităţii. Aşa dar *varietatea* ne-o dau diversele pătrunderi; *unitatea* ne-o dă reflexia. Herbart crede că trecerea dela pătrundere la reflexie e tot atât de necesară pentru viaţa sufletească ca trecerea dela inspirarea, la

expirarea aerului (procesul respirației) în viața fiziologică.

Pentru a înțelege mai bine, să ne gândim cum se desfășoară aceste două procese, trecerea dela analiză la sinteză, și dela considerație strict obiectivă, la reflectarea în personalitatea noastră, la omul de știință. Când omul de știință studiază un fenomen, el izolează acel fenomen și în acelaș timp se uită pe sine; în urmă însă începe sinteza datelor adunate și proiectarea acestor date în personalitatea sa: începe interpretarea datelor noui prin fondul lui de convingeri, credințe și năzuințe.

Să nu ne închipuim totuși, că procesul de obiectivare exclude cu desăvârșire pe cel de interpretare și viceversa. Când ne manifestăm obiectiv, nu ne putem lepăda cu totul de subiectivitate; tot așa când interpretăm datele, ele nu-și pierd valoarea lor obiectivă. E vorba doar de o supremație: în prima fază elementul subiectiv e subordonat; în cealaltă devine preponderent.

Herbart socotește că adevărata metafizică trebuie să se bazeze și pe experiență [1]) și pe rațiune: prima ne dă datele, cealaltă le purifică și sintetizează. Acest principiu metafizic l-a proiectat el și în pedagogie, unde am văzut că cere două operații: de o parte analiza obiectivă, — corespunzătoare experienței, — de alta sinteza și proiectarea în subiectivitate, — corespunzătoare rațiunii. Primei operații i-a dat numele de *pătrundere;* pe cealaltă a numit-o *reflexie.*

B. *Înfățișarea treptelor psihologice.* — Să cercetăm mai de aproape aceste două procese.

In pătrundere, Herbart deosebește două faze. E interesantă această deosebire, deoarece a părăsit-o pe măsură ce a practicat pedagogia. Anume, în afară de claritatea provocată de analiza fiecărui

1) Prelegeri Pedagogice, par. 2.

element în parte, se mai produc înainte de reflexie, anumite *asociaţii involuntare*. Să presupunem că analizând trei opere literare A, B, C, am găsit că au următoarele caractere:

A = a, b, c, d, e, f.
B = a, b, x, y, e, z.
C = a, b, m, n, e, p.

Pe baza legilor mecanice de asociaţie, datorită elementelor comune, se vor stabili asociaţii involuntare între cele trei opere literare.

Cele două faze ale pătrunderii sunt aşa dar *claritatea* şi *asocierea*.

In *reflexie*, deasemenea trebuie să distingem două faze:

a) materialul adunat şi asociat în fazele anterioare, — fazele pătrunderii, — va fi ordonat, valorificat, sintetizat, *sistematizat*.

b) va fi grupat din diferite puncte de vedere, spre a-l putea parcurge în toate direcţiile şi a-l aplica la noui cazuri concrete.

Dacă, de pildă, cele trei opere sunt ale aceluiaşi autor, atunci stabilim anumite caractere comune ale autorului; facem cu alte cuvinte o *sistemă*. Dar, odată generalizarea făcută, trebuie să ne servim de ea în explicarea realităţii, s'o aplicăm adică la noui cazuri concrete (la alte opere ale aceluiaşi autor).

Această treaptă a numit-o Herbart *metodă*, — cu un termen puţin potrivit, — care a fost înlocuit mai târziu cu acela de *aplicare*.

Clasificarea treptelor psihologice, aşa cum o văzurăm, a fost făcută de Herbart în Pedagogia generală. In urmă însă, în „Prelegeri pedagogice", consideră asocierea ca o pregătire pentru reflexie.

Altă modificare a fost adusă de un urmaş al lui Herbart, *Ziller*, despre care vom aminti mai departe. Când am vorbit de atenţia aperceptivă, ziceam că Herbart cerea şi o analiză a elementului

apercepător, adică a cunoştinţelor deja aflate în conştiinţă şi menite să mijlocească asimilarea ideilor noui.

El n'a cuprins însă şi această analiză în cadrul treptelor, de care vorbirăm. Ziller va face acest lucru şi de aceea va scinda pătrunderea în *analiză* (a elementelor vechi) şi *sinteza* (expunerea elementelor noui).

Azi s'au modificat unele numiri. Astfel analiza se numeşte *pregătire aperceptivă*, sinteza se numeşte *tratare*, sistema se chiamă *generalizare*, iar metoda, *aplicare*.

A. Prima lor formulare.

Treptele psihologice.

I. *Pătrunderea* { a) Claritatea (cunoaşterea clară a fiecărui element în parte). b) Asociaţia.

II. *Reflexia* { a) Sistema. b) Metoda.

B. Treptele psihologice modificate de:

1) Herbart.		2) Ziller.
I. *Pătrunderea*	a) Claritatea	a) Analiza elementelor aperceptive. b) Sinteza (tratarea ideilor noui).
II. *Reflexia*	b) Asociaţia	c) Asocierea
	c) Sistema	d) Sistema
	d) Metoda	e) Metoda.

C. Treptele psihologice azi (după W. Rein)

a) Pregătirea
b) Tratarea
c) Asocierea
d) Generalizarea
e) Aplicarea

C. *Observaţii critice asupra treptelor psihologice.* — Din punct de vedere psihologic, metoda treptelor psihologice e motivată suficient de faptul

că evoluţia cunoaşterii omeneşti are ca punct de plecare *intuiţia,* dela care se ridică apoi la *noţiuni* şi apoi dela noţiuni cu sferă mai mică şi conţinut mai mare, la noţiuni cu sferă mai mare şi cu conţinut mai mic (prin abstracţie).

Omul primitiv nu cunoaşte principii şi legi ştiinţifice, ci doar lucruri individuale, şi deabia mai târziu se ridică treptat, treptat la noţiuni. De asemenea, copilul n'are decât percepţii sensibile, şi caracterele comune ale percepţiilor asemănătoare se impun memoriei, formând idei generale, din care apoi se formează noţiunile.

Dar chiar practica şcolară, aproape fără să-şi dea seama, a ajuns la aplicarea treptelor psihologice. In trecutul şcolar nu prea îndepărtat, se proceda dela abstract la concret; în gramatică, se pleca dela regule şi numai în urmă se ajungea, — dacă se ajungea, — la exemple; la literatură, autorii nu se cunoşteau decât din caracterizări abstracte; tot aşa la botanică se pleca dela noţiunea de plantă, în genere şi se ajungea apoi la noţiunea de fanerogame şi criptogame, apoi la familii şi deabia în urmă la intuiţia concretă a plantelor.

Şi fiindcă, pornind dela abstract, cunoştinţele predate nu se înţelegeau, trebuia să se recurgă la cazuri concrete şi apoi dela acestea să se revină la abstracţii pentru ca să fie înţelese. Deci, calea urmată era următoarea: *abstract—concret—abstract.*

Practica şcolară a dovedit însă că prima abstracţie e de prisos şi de aceea a înlăturat-o. Rămâne deci de urmat calea: *concret-abstract.*

Dar ca să ne convingem dacă elevul a înţeles regula sau legea, trebuie să-l punem să le aplice la noui cazuri concrete. Astfel s'a ajuns la metoda: *concret-abstract-concret,* adică: *tratarea intuitivă* (pornind dela fapte concrete); *sistematizarea logică* (ridicându-ne, prin abstracţie, dela intuiţii la noţiuni şi dela noţiuni mai puţin abstracte la no-

ţiuni din ce în ce mai abstracte); *aplicarea* (noţiunilor abstracte la noui cazuri concrete).

Inainte de a intra în expunerea intuitivă a nouilor idei, facem, ca introducere, *pregătirea aperceptivă* a spiritului elevilor, spre a uşura înţelegerea, deci asimilarea. Avem aci quintesenţa metodei treptelor psihologice.

Cu privire la treptele psihologice, se ridică numeroase chestiuni. Vom menţiona aci pe cele mai importante.

In primul rând, cu privire la *fiecare treaptă în parte*.

1. *Titlul lecţiei*. S'a pus chestiunea, dacă e bine să dăm titlul lecţiei. Credem că e bine, din următoarele motive:

a) Ridică la suprafaţa conştiinţei cercul de idei necesare apercepţiei; dă noţiunilor fundamentale ale lecţiei un loc central, favorizat, în conştiinţă.

b) Respinge elementele din conştiinţă dăunătoare lecţiei.

c) Provoacă aşteptarea, care e cea mai bună dispoziţie sufletească pentru începerea lecţiei, întrucât serveşte interesul şi atenţia.

d) Influenţează asupra voinţei elevului; îi dă un imbold de a lua parte la rezolvarea chestiunii. Voinţa conştientă presupune un scop. Claritatea şi precizia scopului sunt o condiţie esenţială a realizării lui.

Titlul trebuie să îndeplinească însă anumite condiţii, pentru a satisface cerinţele de mai sus.

a) Să existe un raport strâns între titlul şi conţinutul lecţiei, adică să nu fie pur formal, cum ar fi bunăoară titlul: „azi vom continua ceeace am făcut în lecţia trecută".

b) Să nu se întrebuinţeze în titlu noţiuni şi cuvinte necunoscute: un scop neînţeles nu poate nici să provoace asociaţiile necesare ridicării în conştiinţă a ideilor noui, reproducerea celor vechi, ne-

cesare aperceptiei, cum se petrece cazul la adulți, căci și la oamenii adulți apercepția tot se face, când cineva expune ceva nou, fără pregătire; însă această apercepție nu se face la început, ci chiar în cursul expunerii: e o apercepție imanentă. La această întrebare răspundem:

a) Dacă elementele aperceptive sunt pregătite înainte de expunerea lecției noui, dobândirea acesteia se face fără întreruperi, fără acele turburări supărătoare, defavorabile interesului și atenției.

b) Fără pregătire, nu știm dacă dintre elementele vechi se vor ridica la suprafață cele mai importante în legătură cu cele noui.

c) Elementele apercepătoare au nevoie adeseori de mai multă claritate, de oarecare *complectări* și de *preciziune;* deci ele trebuiesc analizate, înainte de a expune ideile cele noui.

d) Prin pregătire, lămurim ideile aperceptive, facem posibilă percepția clară, și evităm interpretarea falsă a nouilor percepții. Din aceste motive, nu ne putem lipsi prin urmare de pregătirea aperceptivă.

3. *Tratarea.* Predarea cunoștințelor noui nu înseamnă expunerea lor în mod dogmatic. Elevul va contribui într'o largă măsură la aflarea nouilor idei prin intuiția și judecata lui proprie, sprijinite și îndrumate de profesor.

Nimic din ceeace poate găsi elevul însuși să nu-i dăm de-a gata.

Aceasta e *metoda activă,* numită, în ceeace privește elementul logic, și *socratică,* — spre deosebire de metoda *expozitivă,* conform căreia profesorul expune, povestește cuprinsul lecției noui, fie în mod liber, fie după text. De multe ori constatăm tendința de a le considera ca excluzându-se. E falsă însă această tendință: aceste două metode stau, și trebuie să stea alături, în învățământ, deoarece: *a)* din punctul de vedere al *subiectului* (ele-

vului) metoda activă serveşte la exerciţiul funcţiunii logice; iar metoda expozitivă la cultivarea sentimentelor şi imaginaţiei.

b) din punct de vedere *obiectiv* (materia de învăţământ, sunt lecţii, la care, — ţinând seamă de natura obiectului de cunoscut, — aplicăm metoda activă, (de ex., o lecţie de gramatică, de aritmetică etc.); sunt alte lecţii la care se potriveşte mai bine metoda expozitivă (de ex.: povestirile istorice, religioase etc.); şi altele, la care se aplică ambele metode, la povestirea unor fapte urmate de interpretarea lor (o lecţie de istorie, din care extragem anumite adevăruri sociologice).

Fiecare din aceste metode trebuie să îndeplinească anumite condiţii. Astfel:

A. *La metoda expozitivă,* condiţia esenţială este ca expunerea să fie clară, adică: *a)* între persoana educatorului şi ideile expuse de el să existe o strânsă conexiune, ca fond şi formă, ca gândire şi simţire; cu alte cuvinte, în momentul când profesorul comunică idei, să transmită elevilor şi ceva din sufletul său, din personalitatea sa. *b)* Să menţinem contactul sufletesc cu elevii, printr'o expunere adaptabilă cerinţelor momentului şi unor inspiraţii provocate de împrejurări (când unele chestiuni n'au fost bine înţelese — şi cine are experienţa învăţământului vede aceasta din nedumerirea ce se trădează pe faţa elevilor — trebuie să se revină asupra lor). Forma de exprimare fixă, respectată până la exagerare, omoară comunicativitatea, spontaneitatea şi posibilitatea de adaptare la necesităţile elevilor. Scopul educativ şi instructiv trebuie pus mai presus de rigorismul stilistic sau oratoric.

B. *La metoda activă: a)* Perceperea directă prin intuiţie, după normele intuiţiei, e regula generală. *b)* Mijlocul, de care ne servim pentru a provoca activitatea mintală productivă a elevului, este *între-*

Scanned with OKEN Scanner

barea. Pentru a înlătura erori cu privire la cuprinsul noțiunii *„metoda activă”*, vom deosebi dela început întrebarea, care urmăreşte controlul asupra unui capital de cunoştinţe dat şi lămurit în trecut *(examinarea)*, de întrebarea *euristică*, acea, care are de scop să stimuleze pe elevi să găsească ei înşişi idei noui. Metoda euristică e greu de mânuit, întrucât presupune multă dibăcie şi pricepere *în aplicarea metodei active; condiţia esenţială e* punerea întrebărilor. De aceea se poate spune: *arta de a întreba*. Iată aci *condiţiile, pe care trebuie să le îndeplinească întrebarea:*

1. Să fie bine înţeleasă; să nu cuprindă expresii necunoscute ca fond sau formă.

2. Să fie precisă, adică:

a) Să nu cuprindă mai multe întrebări, fiindcă astfel se dă elevului posibilitatea mai multor răspunsuri. Dacă întrebăm, de ex., „ce era Mihai Viteazul?” cu scopul de a ni se răspunde „Ban al Olteniei”, n'am întrebat bine, întrucât elevul ne poate răspunde că era Oltean, Român etc. Tot aşa la întrebarea: „Ce dovedeşte pânza de păianjen?” pusă unor elevi de cl. II primară, cu gândul de a ne răspunde că gospodina e leneşă, s'a primit răspunsul: „ne vin mosafiri”. Sau la întrebarea: „Ce face copilul când îl botezăm?”, pusă cu gândul de a căpăta răspunsul: „se leapădă de păcate”, s'a răspuns „ţipă” etc.

b) Să nu fie prea lungă şi prea complicată.

c) Să nu întrebuinţăm termeni prea generali şi nehotărîţi, în special predicate, (a fi, a avea, a face).

d) Să-i dăm tonul şi accentul cuvenit. De ex., întrebarea următoare: „Ştiinţa a adus servicii mari războiului?” are diferite sensuri şi deci se pot da răspunsuri diferite, după cuvântul asupra căruia se accentuiază: „ştiinţa”, „a adus”, „mari servicii” sau „războiului”.

3. Să nu dăm noi răspunsul total sau în parte; de asemenea nu trebuie să numim noi dela început elevul, care să răspundă, căci atunci ceilalți elevi nu-și mai frământă mintea.

a) Dacă la răspuns cerem speța, în întrebare trebuie să dăm genul proxim. De ex., să nu întrebăm: „unde se găsește orașul Pitești?" fiindcă se poate răspunde: în România, Muntenia etc., ci să întrebăm: „în ce *județ* se găsește orașul *Pitești?*"

b) Când răspunsul presupune *diviziunea* sferei unei noțiuni, să indicăm punctul de vedere al diviziunii. De ex., întrebarea: „Cum împărțim omenirea?" e prea vagă și trebuie precizată astfel: „după rasă, naționalitate, religie".

4. *Asocierea.* Aci începe procesul de abstracție, pentru a ne ridica la noțiuni cu sfera din ce în ce mai întinsă.

A. Vom deosebi două procese:

a) Asocierea elementelor noui între ele, (părțile unei plante, unui animal, unei povestiri etc.; la o lecție de gramatică de asemenea comparăm exemplele analizate în tratare).

b) Asocierea elementelor noui cu cele vechi asemănătoare (animale sau plante de aceeași speță, de același gen; scrieri literare de același gen literar sau de același autor etc.).

B. Natural că nu vom provoca, nici nu vom încuraja *toate* asocierile posibile, ci numai pe acelea, care sunt utile scopului către care tindem, adică noțiuni ce voim a realiza în generalizare.

C. Uneori asocierea nu duce la generalizarea logică, prin abstracție, ci numai la o unificare, la o recapitulare a elementelor expuse separat în tratare.

Spre ex., o descriere, o povestire istorică, pregătirea unei poezii etc. Trecerea dela asociere la treapta următoare, la generalizare, e aproape imperceptibilă.

5. *Generalizarea* constă în trei operaţii:

a) Din datele concrete şi pe baza asocierii lor se extrage noţiunea cu valabilitate generală, pentru cazurile de acelaş fel.

b) *Denumirea:* găsim expresia potrivită elementului abstract, fixăm rezultatul abstracţiei printr'un termen, (ex. corp, animal biman etc.), printr'o definiţie, o regulă (gramaticală) sau printr'o lege (fizică sau biologică).

c) Introducerea noţiunii noui la locul potrivit în sistemul de noţiuni al elevului.

6. *Aplicarea.* Aici vom avea în vedere că ştiinţa se transformă în „putinţă" prin exerciţiu, prin aplicaţii. Aceste aplicaţii se pot face în mai multe feluri:

a) O primă aplicare constă în a stăpâni bine cercul de idei, adică să-l putem parcurge în toate direcţiile, să-l privim din diverse puncte de vedere, să putem desface vechile forme, pentru a realiza forme noui. In modul acesta, elevul nu e numai reproducător al materiei învăţate, ci şi productiv. Acelaş eveniment istoric, de exemplu, poate fi privit din punctul de vedere cronologic, politic, economic, etnic, religios etc.

b) In al doilea rând, aplicăm noţiunea, legea sau regula la noui cazuri concrete, a căror explicare o căutăm; prin aceasta, — şi mai ales dacă ţinem seamă şi de cerinţele prezentului, — punem şcoala în legătură cu viaţa.

La ce i-ar servi naturalistului geolog să cunoască deosebirea diverselor roci în *teorie,* dacă în faţa unui caz concret, nu şi-ar putea da seama ce fel de rocă are dinaintea lui? Şi la ce ne-ar servi regulele de aritmetică, dacă nu ne-am putea servi de ele pentru rezolvarea problemelor ce întâlnim în viaţă? La ce ne-ar servi regulele de ortografie, gramatică, dacă n'am face uz de ele, aplicându-le?

c) Este şi o *aplicare morală:* la religie, la istorie,

Scanned with OKEN Scanner

la literatură, avem fapte, care pun în evidenţă un principiu moral; arătând respectarea lui, în cazuri trecute sau prezente, am făcut aplicarea.

d) In sfârşit, o altă aplicare e *trecerea dela ideie la faptă:* lucrări practice în laborator, grădină, atelier, desenuri etc., pentru aplicarea unor date ştiinţifice. Mai ales în domeniul moral, e de mare importanţă *exercitarea virtuţii,* care e ultima metodă de *educaţie morală.*

Sunt necesare acum câteva observaţii generale cu privire la aceste trepte:

1. *Treptele psihologice nu se aplică toate în fiecare lecţie.* La o lecţie de biologie ne poate răpi o oră întreagă numai observarea la microscop şi notarea observărilor în caiet, aşa că e nevoie de încă o oră pentru scoaterea legilor şi poate de încă una pentru aplicările practice.

2. *Treptele psihologice nu se aplică la toate lecţiile în aceeaşi măsură şi în acelaş mod.* Bunăoară, la o lecţie de geografie fizică sau la o descriere istorică, nu poate fi vorba de generalizare, ci doar de un *rezumat* sau o *recapitulare.* Tot asemenea, la predarea dexterităţilor, unele trepte formale, ca, de ex., asocierea şi generalizarea, nu-şi au rostul de a fi întrebuinţate.

3. Metoda treptelor psihologice a fost învinuită de unii că e *uniformă.* Dar această învinuire e nedreaptă, mai întâiu, fiindcă metoda nu se aplică în acelaş mod la toate obiectele şi în toate cazurile, după cum am văzut.

Pe de altă parte, trebuie să putem varia *materialul* de asimilat, după cum variază şi *maniera de predare* a profesorului. Insă *metoda de asimilare* rămâne aceeaşi, fiindcă corespunde legilor psihice, pe care nu le putem modifica. După cum în fenomenul nutriţiei, de pildă, variază numai alimentele şi modul de preparare, dar legile de asimilare rămân aceleaşi, tot aşa şi în domeniul învăţământului

variază materialul de asimilat și *maniera de predare,* dar legile asimilării rămân neschimbate.

4. In sfârșit, recunoașterea necesității acestei metode *nu implică deloc nesocotirea personalității profesorului,* după cum iarăși cred unii.

Principiile generale didactice (printre care se numără și treptele psihologice) rămân aceleași; însă *modalitatea aplicării lor nu e identică pentru toți indivizii și în toate împrejurările.* Adaptarea principiilor metodice la firea individuală și la împrejurări, constituie *opera personală* a educatorului. Prin stabilirea principiilor metodice, nu determinăm cu deamănuntul actele viitoare ale practicei pedagogice în diferite cazuri particulare, ci ne pregătim spiritul așa încât să poată pricepe și aprecia exact situațiile de fapt, în care se va găsi.

„Există o *pregătire a artei prin știință* — zice „Herbart — o pregătire a inteligenței și inimii, „care precedează practica educativă. Și numai gra„ție acestei pregătiri, *experiența,* ce n'o putem do„bândi decât în cursul activității practice, devine „instructivă pentru noi. Numai prin *acțiune,* prin „*practică,* învățăm *arta* și dobândim *tactul, talen„tul, adresa, abilitatea;* dar în practică învață *arta* „numai acela, care a pătruns mai bine *știința,* care „și-a asimilat știința și care astfel a determinat „dinainte impresiile viitoare, pe care experiența le „va face asupra lui".

Cauzele acestor critici nu sunt de natură pedagogică, crede Herbart, ci se datoresc mai ales incompetenței, deoarece în pedagogie se amestecă oricine:

„Cine oare ezită, — zice el — de a lua o atitu„dine hotărîtă în discuțiile pedagogice? Cine gă„sește că e necesar să asculte și să învețe? Cine se „scuză, în discuțiile pedagogice, cu mărturisirea „atât de obișnuită în alte domenii, că nu se pricepe „în chestiune?"

Altă cauză a criticelor aduse metodei lui Herbart este, după părerea lui Frick, un urmaş al său, îngâmfarea unora dintre profesori, care-şi închipuiesc că talentul lor îi dispensează de orice pregătire.

„Adevărata satisfacţie, spune el, n'o vor avea cei „care îşi închipuiesc, — cu o încredere mândră în „puterea absolută a personalităţii lor, — că pot „lăsa toată activitatea didactică în seama inspira„ţiilor lor geniale, ci aceia, care şi-au dat seama că „procedarea metodică e cel mai bun mijloc de a „pune în valoare viaţa sufletească a propriei noa„stre personalităţi".

D. Câteva lecţii practice.

Lecţie de geometrie, cl. IV primară

Noţiunea de patrulater.

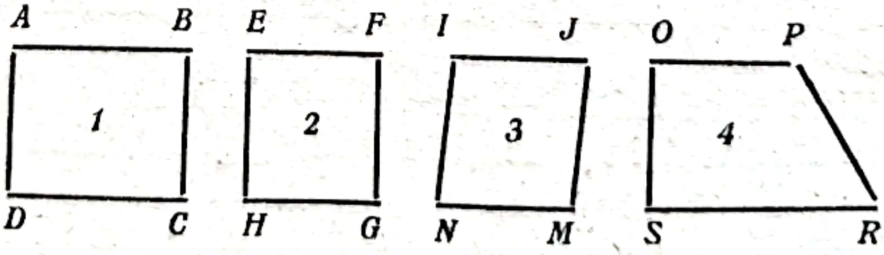
Materialul didactic: faţa unei cărţi, a unui penar, a tablei, un carton rombic şi altul trapeziodal).

Pregătirea. Elevii sunt provocaţi să arate corpuri, suprafeţe: Reamintirea definiţiilor de *corp* şi *suprafaţă.* De ce e mărginită suprafaţa ? (linii). Ce numim linie dreaptă ? Elevii desenează două linii drepte, care se întâlnesc.

Anunţarea. Vom învăţa ceva nou despre suprafeţe.

Predarea. Intuirea. Se arată şi se intuieşte o faţă a penarului: e o suprafaţă mărginită de 4 linii drepte, care se întretaie două câte două. Se desenează această suprafaţă la tablă de un elev, ceilalţi desenează pe caiete.

Se citeşte această suprafaţă desenată (A. B. C. D). Se procedează la fel cu intuiţia tablei (patrat), rombului, trapezului. Pe tablă sunt desenate figurile:



Asocierea. Ce reprezintă figura 1 ? (Suprafaţa mărginită de 4 linii drepte care se întretaie două câte două). Dar a doua ? Dar a

treia? Dar a patra? Ce au asemănător toate aceste suprafeţe? (Mărginite de 4 linii drepte, care se întretaie două câte două).

Generalizarea. Suprafaţa mărginită de 4 linii drepte, care se întretaie două câte două, se chiamă patrulater. (Un patrulater desenat se citeşte prin 4 litere).

Aplicarea. a) Elevii arată diferite patrulatere la obiectele din jurul lor.

b) Se arată elevilor şi alte suprafeţe (triunghiuri, pentagoane etc.) şi li se cere să spună de ce nu sunt şi acelea patrulatere.

c) Elevii lucrează diferite patrulatere din carton sau hârtie şi le desenează.

Lecţie de gramatică. cl. II primară

Predicatul

Pregătirea. Elevii spun câteva nume de fiinţe şi de lucruri. Spun propoziţii despre acele fiinţe şi lucruri. Se caută subiectele din acele propoziţii.

Anunţarea. Se va învăţa despre altă parte a propoziţiei.

Predarea. Exemple. Prin întrebări puse elevilor se formează propoziţiile următoare, care se scriu pe tablă:

1. Porumbul este o plantă. 2. El are rădăcină subţire. 3. Porumbul creşte pe holdă. 4. El se coace toamna.

Analiza exemplelor: Care e subiectul în propoziţia întâia? Ce se spune despre porumb? (este o plantă). Ce arată prin urmare vorbele *este o plantă*, în această propoziţie? (Ce se spune despre fiinţa arătată de subiect). Se subliniază aceste vorbe. Se analizează la fel şi celelalte predicate.

Asocierea: Se citesc toate vorbele subliniate. Ce arată vorbele subliniate din propoziţia întâia? (ce se spune în propoziţie). Dar cele din a doua? Dar cele din a treia? etc.

Prin urmare ce arată fiecare din vorbele subliniate?

Generalizarea: Partea propoziţiei, care arată ce se spune despre fiinţa sau lucrul arătat de subiect, se chiamă predicat. Ca să aflăm predicatul, se pune întrebarea: ce se spune despre...?

Aplicarea. Elevii sunt puşi să spună propoziţii şi se caută predicatele.

Scanned with OKEN Scanner

Lecţie de psihologie, cl. VI secundară

Temperamentele

Pregătirea. Recapitularea clasificării sentimentelor din punctul de vedere al duratei şi intensităţii. Convorbire cu elevii asupra unor exemple relative la felul de reacţionare la sensaţii a diverşilor indivizi.

Predarea. Exemple: a) *Patru oameni sunt insultaţi.*

1. Primul răspunde imediat cu insulte şi gesticulări (temperament *sanguin).*

2. Al doilea dă imediat lovituri de baston celui care l-a insultat (temperament *coleric).*

3. Al treilea nici nu spune, nici nu face nimic, dar i se contractează faţa (temperament *melancolic).*

4. Al patrulea rămâne indiferent (temperament *flegmatic)*

b) *Se întâmplă un accident: un automobil calcă un trecător. Trecătorii iau diferite atitudini:*

1. Unii fac gălăgie, acuză pe şofeur şi deplâng soarta nenorocitului.

2. Alţii aleargă imediat să dea ajutor.

3. Alţii sunt profund impresionaţi şi după câtva timp dau şi ei ajutor.

4. Alţii, însfârşit, rămân aproape indiferenţi şi târziu de tot se hotărăsc să se intereseze de pacient.

Din analiza amănunţită a acestor exemple se scot în evidenţă caracterele celor patru tipuri de temperamente:

1. *sanguinul:* vioi, nestatornic, prietenos.

2. *colericul:* violent, activ, sociabil.

3. *melancolicul:* cumpănit, profund, individualist.

4. *flegmaticul:* greoiu, conştiincios, devotat.

Asocierea. a) Compararea între exemplele de mai sus din punct de vedere al intensităţii impresiunii şi reacţiunii, pentru scoaterea clasificării temperamentelor făcută de Galenus.

b) Comparare din punctul de vedere al intensităţii şi timpului de reacţiune, pentru a se scoate clasificarea lui Wundt.

c) Comparare între cazurile 1 şi 3, între 2 şi 4 pentru a scoate clasificarea lui Kant.

d) Comparare între cazurile de mai sus pentru a se scoate caracterul permanent şi individual al temperamentelor.

Generalizarea: Definiţia: temperamentul e caracteristica permanentă individuală, care arată modul cum impresiile din afară sunt primite, elaborate şi cum se reacţionează la ele.

Aplicarea: Caracterizări asupra temperamentelor diferitelor popoare; temperamentul individual pe sexe, pe vârste.

Scanned with OKEN Scanner

Lecție de logică la cl. V normală.

Clasificarea noțiunilor din punct de vedere al conținutului,

Pregătirea. Convorbire cu elevii asupra *conținutului* și *sferei noțiunilor.*

Anunțarea. Se va cerceta raportul noțiunilor după conținutul lor.

Predarea. Se dau exemplele următoare:

A	B	C
transparent	bogat	mort
neted	sărac	viu
fragil		

Analizând fiecare din aceste grupuri din punct de vedere al *raportului* dintre noțiuni, se constată că noțiunile dela A pot fi gândite împreună; cele dela B se exclud; cele dela C de asemenea.

Asocierea. Elevii compară cele trei coloane. Opoziția dintre grupul A și B și între A și C se vede ușor. Mai greu se vede raportul dintre B și C, care se aseamănă întrucâtva.

Intervine propunătorul cu lămuriri asupra ideii de negație: în grupa B, negând despre cineva că e bogat, nu urmează *cu necesitate* că e sărac; pe când la grupa C, dacă cineva nu e mort, trebuie *neapărat* să fie viu.

Generalizarea. Definiția noțiunilor: a) *concordante* și b) *opuse: contrare* și *contradictorii.*

Aplicarea. Elevii sunt provocați să dea exemple de noțiuni concordante, opuse, contrare și contradictorii.

E. *Învățământul analitic, descriptiv și sintetic.*— Tot în domeniul metodei de predare și în legătură cu metoda treptelor psihologice, ne dă Herbart unele indicații asupra *învățământului analitic, descriptiv și sintetic*[1]).

După cum am văzut, învățământul ia drept punct de plecare *experiența elevului.* Față de această experiență rolul învățământului este:

1. de a o controla și rectifica prin *analiză,* care

1) Prelegeri Pedagogice, pag. 66—70.

descompune în elementele constitutive ceeace coexistă în experiența elevului, (în grădină găsim pomi, iarbă, pasări; la pom deosebim rădăcina, trunchiul, ramuri, frunze, flori, fructe; la floare: corola, pistilul, staminele etc.) pentru a le clarifica bine, pe fiecare în parte, precum și raporturile dintre ele .

2) de a o *îmbogăți,* dându-i elemente noui, pe două căi:

a) imitând experiența spontană a elevului, adică folosindu-se de intuiție (între altele excursiile) și de descrieri (intuiție indirectă), prin urmare apelând la simțurile și imaginația elevului. (Îi îndreptăm atenția asupra faunei și florei din regiuni îndepărtate sau din regiuni apropiate, pe care încă nu le-a cunoscut, îi descriem viu, folosindu-ne și de ilustrații, faptele petrecute în alte locuri și alte timpuri, decât acelea, în care se găsește el etc.).

b) prin tratarea sistematică, logică a unor cunoștințe noui, adică prin *metoda sintetică.* Aceasta se aseamănă cu învățământul descriptiv, prin aceea că aduce noui elemente de cunoștință, și cu învățământul analitic, prin aceea că le tratează *sistematic.* (Spre ex., studiul corpurilor geometrice, studiul unei limbi străine etc.).

Deși s'ar părea că trebuie să începem cu prima treaptă, cu analiza, totuși, deoarece analiza presupune o activitate logică accentuată și este mai străină de cerințele sufletești ale elevului începător, vom începe cu intuiția și descrierea, care apelează la simțuri și imaginație și se apropie mai mult de experiența spontană a elevului.

Am văzut până acum cât de mult a accentuat Herbart importanța învățământului educativ, adică a educației morale indirecte.

Serviciile, pe care învățământul le aduce educației morale sunt, în rezumat, următoarele:

1. Completează experiența morală și socială a

elevului cu ajutorul unor obiecte, ca istoria, religia ş. a.

2. Invăţământul provoacă şi acte de voinţă (voinţa derivă şi ea din reprezentări) prin intermediul interesului, care reprezintă puntea de trecere dela ideie la acţiune.

3. Invăţământul stimulează interesul multilateral, în care se cuprind şi cele trei interese cu caracter moral: moral propriu zis, social şi religios.

4. Educaţia morală directă.

A. *Rolul ei.* — In afară de această *educaţie indirectă,* — educaţia prin învăţământ, — Herbart ne vorbeşte şi de o *educaţie morală directă.* In ce consistă aceasta şi întrucât e necesară?

Dacă ne reamintim scopul general al educaţiei stabilit de Herbart, găsim că el cuprinde trei noţiuni fundamentale: *caracterul* (consecvenţa), *energia* şi *moralitatea.* Invăţământul dă numai moralitatea şi un impuls către voinţă (interesul), dar nu ne dă *energia* şi *consecvenţa,* care rămân astfel pe seama educaţiei directe.

Sau, mai lămurit: învăţământul ne duce până la interes. Tranziţia dela dorinţă la voinţă, se face însă prin intermediul deprinderilor: „fapta produce voinţa din dorinţă".

Cum se poate întâmpla aceasta? Voinţa, după cum am văzut, e o dorinţă însoţită de ideia posibilităţii de a fi realizată; dacă ni se demonstrează că un lucru este imposibil de realizat, n'o să voim niciodată acel lucru. Dar convingerea despre posibilitatea de realizare n'o avem decât pentru acte, pe care le-am mai executat în trecut. Şi cu cât am executat un act de mai multe ori, cu atât suntem mai siguri de realizarea lui.

E o concepţie asemănătoare cu ceeace s'a numit

în psihologia modernă teoria imaginilor kinestetice [1]).

In legătură cu formarea caracterului, ne arată Herbart și *importanța morală a educației fizice*, care, procurând mijloacele fizice de realizare a actelor voluntare, are o valoare deosebită, deoarece poate să aibă cineva un fond moral bun, și cu toate acestea să fie incapabil de a săvârși un act moral (de ex., un act de curaj), fiindcă-i lipsește forța fizică.

Totuși trebuie să ne ferim de a cădea în exagerări, cu privire la valoarea morală a educației fizice [2]).

Iată cum motivează Herbart raportul dintre educația morală și cea fizică:

„Baza oricărei dispoziții naturale e sănătatea fizică. Naturile bolnăvicioase se simt dependente, cele robuste îndrăznesc să *voiască*.

De aceea îngrijirea sănătății se leagă în mod esențial de *educația caracterului*, fără însă a intra în competența pedagogiei.

Acesteia îi sunt străine principiile, care dau directiva acelor îngrijiri" [3]).

Iar în altă parte:

„Tocmai pentrucă bărbatul posedă mai multă forță fizică, are în general și mai mult *caracter*, decât femeia. Numai acela poate avea un caracter ferm, și poate voi cu fermitate, care-și zice că va fi capabil de a-și face datoria la postul său, când va veni momentul". (Aforisme).

Indicații în acest sens găsim și la Greci, la care educația fizică era în mare vază. De asemenea, în pedagogia lui Rousseau se insistă asupra raportului, care trebuie să existe între dorințele noastre

1) A se vedea: G. G. Antonescu. Din problemele Pedagogiei Moderne, Ed. II, 1924, pag. 184 și următoarele.
2) Prelegeri Pedagogice, par. 59.
3) *I. Fr. Herbart.* Allgemeine Pädagogik.

și putința de a le realiza: ființa, la care dorința e mai mică decât energia, e fericită; aceea, care n'are energie suficientă, pentru a-și realiza dorințele, e nefericită.

B. *Caracterul obiectiv și caracterul subiectiv.* — Cu privire la caracter, la Herbart găsim de asemenea o teorie, care-l apropie de pedagogia contemporană. El deosebește *caracterul obiectiv*[1]) constituit de elemente moștenite și din elemente câștigate prin influențele din afară, de *caracterul subiectiv*[2]) alcătuit de voința, ce se produce din momentul în care, după ce am cunoscut prin observare și reflexie propria noastră individualitate (caracterul obiectiv), o apreciem pe aceasta prin prisma unor principii și sentimente, care ar trebui să fie cele morale. Așa dar caracterul subiectiv începe să se manifeste din momentul, în care căutăm să ne cunoaștem, să ne apreciem și să ne transformăm propria noastră *fire; caracterul obiectiv e determinat* sau, cu termenii lui Herbart, e *aperceput;* iar *cel subiectiv e determinant, apercepător.*

Acesta e un raport de apercepție foarte curios, așa cum nu-l găsim în domeniul învățământului. Aci elementele vechi apercep pe cele noui; în domeniul moral din contră, elementele noui, ideile și sentimentele morale, apercep (determină) pe cele vechi, deprinderile câștigate, (când acestea sunt în armonie cu cerințele morale, sunt păstrate; când nu, sunt respinse).

Insă, deoarece convingerile morale apar la o vârstă mai înaintată, când elementul vechiu e foarte înrădăcinat, apercepția se face foarte greu, și se pot produce uneori mari sbuciumări sufletești. (De ex., un om religios, căruia studiile științifice îi sdruncină credința sau un ateu, care devine credincios în urma unei revelații oarecare).

1) Prelegeri Pedagogice, par. 141.
2) Ibidem, par. 145.

De aceea Herbart cere să n'aşteptăm cu educaţia morală până târziu, când apar convingerile morale, ci să începem de vreme, încă din timpul caracterului obiectiv, pentru a forma *deprinderile* favorabile moralităţii, care astfel vor fi apercepute fără nicio greutate de principiile morale.

In acest caz, ne va fi uşor să executăm actele dictate de maximele morale, şi prin urmare determinarea caracterului obiectiv de către cel subiectiv nu va întâmpina dificultăţi.

Când intervine *caracterul subiectiv* (controlul de sine pe baza ideii morale), se construiesc *maximele morale* şi apoi *decizia de a lupta* pentru înfăptuirea lor. Ştim că decizia se bazează totdeauna pe convingerea posibilităţii de realizare a actelor proiectate, în cazul nostru, a actelor morale. Iar această posibilitate e asigurată de *bunele deprinderi* formate în caracterul obiectiv, încă înainte de a interveni controlul ideilor morale (caracterul subiectiv).

Astfel, nu vom avea două voinţe — cum zice Goethe (In meiner Brust wohnen zwei Seele [1])— una dictată de ideile morale şi alta de dispoziţiile naturale şi de obiceiuri.

Indrumarea caracterului obiectiv, adică formarea deprinderilor, psihologiceşte se bazează pe memoria voinţei, pe care Herbart o defineşte astfel: „a voi totdeauna în aceleaşi împrejurări, acelaş lucru". Memoria voinţei e determinată atât de influenţa educatorului cât şi de natura copilului, de mobilitatea spiritului lui. Iată ce spune Herbart în această privinţă:

„Oamenii cei mai lipsiţi de caracter sunt acei „care, urmând capriciile lor, văd aceleaşi lucruri, „când albe, când negre sau care, *pentru a se con- „forma timpului lor, îşi schimbă capriciile odată „cu moda.* Această frivolitate o găsim la copiii, care

1) In pieptul meu locuiesc două suflete.

„pun mereu tot felul de întrebări, fără a aştepta „măcar răspunsul, şi care, în toate zilele, au *noui* „jocuri şi *noui* camarazi. O întâlnim şi la adoles- „centii, care în fiecare lună învaţă un nou instru- „ment muzical, studiază o nouă limbă; în fine, o „întâlnim la tinerii, care azi ascultă şase cursuri, „mâine studiază singuri acasă şi poimâine pleacă „în călătorii.

„Cei mai apţi pentru educaţia morală sunt însă „acei, care rămân legaţi de ceeace cunosc bine, care „privesc cu neîncredere tot ce e nou, *pentrucă e „nou,* care se ţin în rezervă faţă de tot ce străluce- „ceşte prin aparenţă, acei care rămân în lumea lor... „se lasă greu a fi conduşi în afară de calea lor, „par uneori încăpăţânaţi sau limitaţi — fără a fi „realmente, — admit la început mai greu interven- „ţia educatorului, îl primesc cu oarecare răceală, „nu linguşesc în nici un fel... Aceştia, prin buna „lor voinţă, dacă am reuşit s'o câştigăm, oferă e- „ducaţiei un teren solid" [1]).

C. *Mijloacele pentru formarea caracterului.*— Să vedem acum, care sunt mijloacele pentru formarea caracterului.

1. *Un prim mijloc e de a menţine pe elev consecvent în actele sale* [2]). Cum? Dându-i norme de conduită, pe care elevul e ţinut a le respecta. In realizarea acestor norme, trebuie să apelăm însă la ceeace e bun în sufletul copilului [3]). Indicaţii în această privinţă a găsit Herbart la urmaşul lui Kant, *Niemeyer,* pe care-l consideră ca predecesor al său şi ale cărui cuvinte le menţionează:

„Educatorul va avea în vedere în primul rând „ceeace e cu adevărat bun în caracterul natural al „celui ce trebuie *să fie educat.* A conserva, a întări, „a ridica la rangul de virtute acel bun, a-l apăra

1) I. F. Herbart: Allgemeine Pädagogik, Dritter Teil.
2) Prelegeri Pedagogice, par. 161—166.
3) A se vedea în această privinţă: *Förster* „Şcoala şi Caracterul".

Scanned with OKEN Scanner

„contra oricărui pericol — aceasta trebuie să dea „continua sa preocupare. Aceasta trebuie să dea „tonul întregei sale metode de educaţie. Şi dacă „are de aface cu un copil rău crescut şi răsfăţat, îşi „va îndrepta atenţia tot în acea direcţie şi va căuta „să pună în evidenţă elementul bun, chiar dacă ast- „fel ar lăsa să crească alături oarecare buruieni".

2. *Al doilea mijloc e să determinăm pe elev la o bună alegere a actelor, care urmează să fie transformate în deprinderi*[1]).

Această alegere nu trebuie s'o facă educatorul, fiindcă deprinde pe elev a fi sclavul altora.

Dar atunci, dacă elevul n'are nici norme morale şi dacă nici educatorul nu poate să intervină, cum se face alegerea?

Aci Herbart se apropie de Rousseau şi de Spencer, prin aceea că recomandă *pedeapsa naturală* (adică elevul suferă consecinţa firească a propriilor sale fapte) căreia îi adaogă corectivul, — pe care-l aduce mai târziu şi Spencer, — că educatorul trebuie să *avertizeze* pe elev, când vede că vrea să facă un pas greşit, asupra urmărilor, la care e expus.

Alături de pedeapsa naturală mai recomandă Herbart şi *pedeapsa pedagogică,* pe care trebuie s'o prezentăm însă ca o *consecinţă logică* a faptelor copilului.

„Cine-şi pierde vremea, e lipsit de o anumită „plăcere; cine-şi strică lucrurile, e lipsit de ele; cine „e lacom, va fi obligat să primească un medicament „amar; cine flecăreşte e îndepărtat de locurile unde „se vorbesc lucruri, ce nu trebuiesc auzite de ori- „cine etc. Aceste pedepse nu servesc la o îndrep- „tare morală, dar ele feresc de rău şi cuminţesc pe copil"[2]).

E de menţionat că Herbart, spre deosebire de Rousseau, se referă atât la experienţa naturală,

1) Prelegeri Pedagogice, par. 167—171.
2) Prelegeri Pedagogice, par. 157.

cât şi la cea socială. (Emil al lui Rousseau, precum se ştie, era izolat de societate şi, nesuferind influenţa mediului social, nu putea să reacţioneze în această direcţie, pentru a-şi forma deprinderi. De aceea, după Herbart, copilul trebuie să fie lăsat în contact cu alţi copii, fiindcă în felul acesta îşi va face un început de experienţă socială.

3. In sfârşit, *al treilea mijloc îl constituiesc maximele morale*[1]). Aci Herbart are iarăşi o observaţie foarte subtilă, de ordin psihologic şi moral. Când trebuie să se facă apercepţia caracterului obiectiv de către cel subiectiv, acesta din urmă îl cenzurează pe cel dintâiu. In această cenzurare, el poate avea două atitudini:

a) Sau e riguros nepărtinitor, condamnând elementele nefavorabile principiilor morale, şi atunci se produce acea disarmonie chinuitoare înlăuntrul voinţei noastre;

b) Sau e prea blând şi printr'o logică sofistică încearcă să legalizeze deprinderile predominante în caracterul obiectiv, să le ridice la rangul de principii, periclitând astfel caracterul moral.

Iată de ce formarea deprinderilor favorabile moralităţii trebuie să înceapă din vreme, fiindcă, dacă în momentul manifestării caracterului subiectiv ele există, nu se mai produce acea luptă, care se rezolvă adeseori în defavoarea elementului moral.

Acum se înţelege prin urmare importanţa mare, pe care Herbart o acordă educaţiei directe în formarea caracterului moral, care e scopul suprem al educaţiei.

IV. Urmaşii lui Herbart.

Sistemul pedagogic al lui Herbart a lăsat urme din cele mai adânci pe terenul educaţiei şi învăţământului. Numeroşi adepţi ai pedagogiei herbar-

1) Prelegeri Pedagogice, par. 175.

Scanned with OKEN Scanner

tiene au căutat să interpreteze cât mai bine sistemul lui Herbart şi din această tendinţă s'a ajuns la formarea aşa zisei şcoale herbartiene. Citǎm pe cei mai de seamă reprezentanţi ai acesteia.

Ziller[1]) a fost profesor de pedagogie şi filosofie la Universitatea din Leipzig, unde a fondat un seminar pedagogic, care devenise o adevărată pepinieră a pedagogiei herbartiene. In 1864 întemeiază „Societatea pentru pedagogia ştiinţifică". Cele mai de seamă lucrări ale sale sunt: „Bazele instrucţiei educative" şi „Pedagogia generală". Ziller a adus unele modificări pedagogiei herbartiene. Unele din aceste modificări se armonizează cu principiile fundamentale ale acestei pedagogii.

Altele însă — şi nu din cele mai puţin importante — sunt aproape în opoziţie cu concepţia lui Herbart, ceeace a şi determinat pe câţiva adepţi ai acestuia să le respingă.

Menţionăm mai întâi modificarea referitoare la treptele psihologice. La Herbart, prima treaptă am văzut că era claritatea, şi consta în lămurirea ideilor noui. Când am vorbit de atenţia aperceptivă însă, am văzut că el punea ca primă condiţie a unei bune atenţii, analiza şi rectificarea ideilor vechi în legătură cu cele noui, pentru a facilita apercepţia şi prin apercepţie atenţia. Dar, când a fost vorba de planul unei lecţii, n'a ţinut seama şi de această analiză a materialului aperceptiv, care, chiar conform concepţiei psihologice a lui Herbart, trebuie să premeargă expunerii ideilor noui. De aceea Ziller a ajuns în mod necesar la scindarea primei trepte în două: *analiza* ideilor vechi şi *sinteza* acestora cu ideile noui. De altfel, la Herbart am găsit ideia şi chiar termeni pentru aceste trepte, când a fost vorba de raportul dintre instrucţie şi experienţa elevului. Am deosebit atunci un învăţă-

1) Ziller a trăit între anii 1817—1882.

mânt analitic, care rectifică această experiență și care nu e altceva decât ceeace Ziller înțelege prin *analiză* — și un învățământ *descriptiv,* menit să o sporească, împreună cu învățământul *sintetic,* care nu e altceva decât sinteza lui Ziller referitoare la problema concentrării materiei de învățământ.

Concepția lui Herbart asupra concentrării materiei de învățământ este determinată de doi factori mai importanți, arătați în sistemul său:

Primul, de ordin pedagogic, este idealul educației, care trebuie să fie *formarea caracterului moral.*

Al doilea, de ordin psihologic și indirect pedagogic, este *interpretarea intelectualistă,* pe care o dă el vieții sufletești, considerând reprezentările ca elemente fundamentale, constitutive, ale tuturor manifestărilor psihice, inclusiv sentimentele și voițiunile.

In acest caz și caracterul moral va depinde de natura reprezentărilor și de raportul lor în conștiința noastră.

Nu vom putea forma caractere decât dacă reușim să construim în conștiința elevului un cerc de idei bine închegat și armonic: prin urmare, dacă realizăm *principiul concentrării.*

In adevăr, caracterul presupune consecvența și energia în voință, iar acestea nu sunt posibile dacă ideile, din care derivă voința, nu sunt clare și nu constituiesc împreună un tot unitar. Un cerc de idei unitar ne dă siguranța în acțiune ca element pozitiv, iar ca element negativ, putința de a rezista tentațiilor venite din afară. Un om, care nu are convingeri bine fixate, este la discreția diverselor impresii primite dela lumea înconjurătoare, care-l pot influența și atunci activitatea lui nu va mai fi determinată de principii dictate de propria lui conștiință, ci de impresii, care variază dela un moment la altul.

Așa dar un cerc de idei unitar constituit, deci

concentrarea materiei de învățământ, este condiția sine qua non a realizării idealului educativ.

Pentru a realiza concentrarea se impune, după Herbart, pe de o parte: stabilirea unor raporturi logice între obiectele de învățământ predate simultan, spre a putea fi unificate; pe de altă parte, adaptarea lor la gradul de desvoltare sufletească și la experiența elevului. Cu alte cuvinte, va trebui să ținem seamă de terenul aperceptiv și de interesele sufletești ale elevului, pentru ca unificarea să se facă, nu numai între noile idei, pe care i le transmitem, ci și între acestea și întregul capital sufletesc existent în conștiință. Numai astfel se poate realiza unificarea integrală a cercului de idei, — și prin aceasta se tinde la formarea caracterului moral.

Ca elev al lui Herbart, Ziller admite: pe deoparte, că scopul educației e formarea caracterului moral, pe de altă parte, că reprezentările, fiind elementele constitutive ale întregei vieți sufletești, de felul cum învățământul va organiza cercul de idei, depinde realizarea acelui scop.

Deci, Ziller, ca și Herbart, pornind dela ideia învățământului educativ, consideră concentrarea materiei de învățământ ca o condiție esențială a formării caracterului moral. In desvoltarea mai departe a problemei, intervin însă deosebiri importante între concepția lui Herbart și aceea a lui Ziller, care nu numai că o transformă pe cea dintâi, dar îi și adaogă elemente noui.

Dacă scopul educației e formarea caracterului moral și dacă instrucția e pusă în serviciul acestui scop, — zice Ziller — obiectul central, predominând în program, trebuie să fie un obiect cu caracter moral (morală, religie, istorie).

Ziller introduce prin urmare principiul *obiectului central* în constituirea programului, principiu, pe care sub altă formă îl mai găsim în trecut, în evul

mediu, când studiile religioase erau dominante asupra tuturor celorlalte materii de învățământ și în epoca Renașterii și Umanismului, când clasicismul greco-roman deținea suveranitatea. Desigur că în aceste două cazuri din urmă, principiul obiectului central dominant nu era datorit atât unei concepții pedagogice, cât mai ales unor influențe culturale generale.

Al doilea element nou în concepția lui Ziller, va rezulta din adevărul psihologic că acel centru moral, spre a fi accesibil spiritului elevului la orice vârstă — fiind vorba de introducerea acestui principiu în întregul învățământ — trebuie să aibă un caracter concret; *ideile abstracte* sub formă de maxime, norme, principii morale, sunt cu greu asimilabile spiritului elevului. Cum putem da un caracter concret culturii morale? Știm, din experiență, că învățământul primar se servește în acest scop de povestiri, prin care se comunică elevului fapte din imaginație sau întâmplate, acestea din urmă, putând aparține actualității sau trecutului istoric. Prin urmare, vom putea utiliza cu succes ca obiect central istoria, atât cea profană cât și cea religioasă. Astfel, spre exemplu, istoria vieții lui Christos sau faptele Apostolilor săi constituiesc fără îndoială un important centru moral și istoric.

Al treilea element nou, în concepția lui Ziller, e determinat de convingerea lui că obiectele centrelor trebuie să corespundă gradului de desvoltare sufletească, la care a ajuns spiritul elevului, deci, intereselor fiecărei vârste. Dar fazele de evoluție, prin care trece spiritul individual, corespund, după Ziller, fazelor de desvoltare, prin care a trecut cultura omenească în genere.

Și atunci, dacă vrem ca obiectul central, cu caracter moral și istoric, să corespundă și intereselor actuale ale sufletului școlarului, în fiecare fază a evoluției sale, acel obiect trebuie să fie ales din

acea fază a culturii omenești, care corespunde momentului evolutiv, prin care trece sufletul individual. Cu alte cuvinte, cu cât spiritul individual a ajuns la o fază de desvoltare mai înaintată, cu atât obiectul moral central va trebui să fie luat dintr'o fază mai avansată a culturii omenești.

Iată dar faimoasa teorie a treptelor *istorico-culturale* pusă la baza concentrării materiei de învățământ.

In concepția lui Ziller găsim realizate atât concentrarea succesivă (adică aranjarea programelor pe clase) — pe baza treptelor culturale — cât și concentrarea simultană (adică gruparea materiei de învățământ a aceluiași an de studiu) pe baza obiectului central moral.

Criticile mai importante, pe care le putem aduce teoriei lui Ziller, sunt următoarele:

1. Pornind chiar dela ideia acestuia, că la fixarea programului trebuie să ținem seama de interesele sufletești actuale ale elevului, nu trebuie să uităm că interesul e în strânsă legătură cu experiența elevului, deci, cu terenul aperceptiv existent și cu cerința foarte accentuată, mai ales la elevii din primii ani de studiu, de a lua contact direct cu realitatea pentru câștigarea nouilor idei, prin urmare necesitatea intuiției.

Și acum, se pune întrebarea dacă, conformându-ne concepției treptelor culturale, vom putea respecta aceste importante condiții psihologice ale instrucției: apercepția și intuiția?

Desigur că nu. Un exemplu ne va lămuri. In unul din anii de studiu începători ai școalei elementare, găsim prevăzut ca obiect central viața lui Iisus sau viața Apostolilor săi [1]).

1) Pentru anul întâi alegea 12 basme din frații Grimm, pentru al doilea: Robinson, pentru al treilea; istoria patriarhilor; pentru al patrulea: epoca judecătorilor; pentru al cincilea: epoca regilor; pentru al șaselea: Viața lui Iisus; peutru al șaptelea: Istoria Apostolilor; pentru al optelea: reforma lui Luther.

Să admitem că aceste obiecte ar corespunde gradului de desvoltare sufletească atins de elevii din clasa respectivă.

Vom putea însă ține seama de experiența lor, de terenul aperceptiv și de cerința lor vie de a intui? Conform concepției zilleriene asupra concentrării simultane, toate obiectele din program sunt subordonate obiectului central. Și atunci, dacă obiectul central este viața lui Iisus sau a Apostolilor săi, va trebui ca la celelalte obiecte să tratăm chestiuni strâns legate de centrul dominant. Astfel, spre ex., la geografie va trebui să ne ocupăm de acele ținuturi, în care și-au petrecut viața și și-au desfășurat activitatea Iisus și Apostolii săi. Prin urmare, înainte ca elevul să-și cunoască bine propria lui patrie, va trebui să facă cunoștință cu Asia Mică și alte ținuturi îndepărtate și aceasta desigur nu pe calea intuiției directe. De asemeni ce vom face la zoologie și botanică? Conform aceluiași principiu al lui Ziller, va trebui să ne ocupăm la zoologie de fauna acelei regiuni îndepărtate, iar la botanică de flora ei. Vom descrie deci elevului animale și plante, despre care deabia va fi auzit vreodată vorbindu-se și pe care nu le va putea cunoaște prin intuiția directă.

Vedem dar, că cele două cerințe, una de a respecta suveranitatea obiectului moral central, cum pretinde Ziller, cealaltă de a ține seamă de terenul aperceptiv al elevului și de necesitatea intuiției, nu pot sta totdeauna împreună, ci adeseaori cad în opoziție.

A doua critică importantă, adusă concepției lui Ziller, privește situația obiectelor subordonate spre deosebire de aceea a obiectului central supraordonat.

O tratare sistematică, logică nu va avea decât obiectul central. Spre exemplu, urmărim istoria religioasă și profană a omenirii dela început și până

Scanned with OKEN Scanner

în timpurile noastre, strict în ordinea succesiunii evenimentelor. Celelalte obiecte însă, cele periferice, nu sunt expuse în mod sistematic și organic, ci sunt, după cum am văzut în exemplul de mai sus, mutilate, spre a putea fi adaptate intereselor obiectului central, chiar când acestea ar veni în opoziție cu importante interese psihologice ale elevului. Acestea sunt motivele, pentru care sistemul de concentrare al lui Ziller n'a dat roadele așteptate ori unde a fost experimentat, iar concepția actuală asupra programului bazată în esență pe principiul *corelației* obiectelor de învățământ, excluzând suveranitatea absolută a unuia dintre ele, se depărtează mult de teoria zilleriană, dar se apropie tot atât de mult de concepția lui Herbart.

Alt herbartian de seamă e *Stoy*[1]). A fost întâiu docent la Iena, unde a înființat un seminar pedagogic universitar. A trecut apoi la Heidelberg și în urmă a revenit la Iena, unde a condus seminarul pedagogic, care și astăzi servește ca model.

A fost adversarul înverșunat al lui Ziller, a cărui doctrină a caracterizat-o astfel: „Tot ce e nou în ea nu e bun, tot ce e bun nu e nou".

Ca operă teoretică a lui Stoy menționăm „Enciclopedia pedagogică".

In sfârșit herbartianul *Strumpell*[2]) respinge și el ideile lui Ziller. Se distinge în cercetarea problemelor de patologie, dând la iveală o lucrare de Patologie Pedagogică, unde se găsesc multe observații confirmate de medicina modernă.

Cel mai de seamă reprezentant contemporan al pedagogiei herbartiene este însă *W. Rein,* care a desfășurat o mare activitate și a reușit să sintetizeze toate principiile pedagogiei moderne, care

1) A trăit între anii 1815—1885.
2) A trăit între anii 1812—1899.

pot fi înglobate în pedagogia herbartiană: excursii, activitatea practică, școala activă etc.

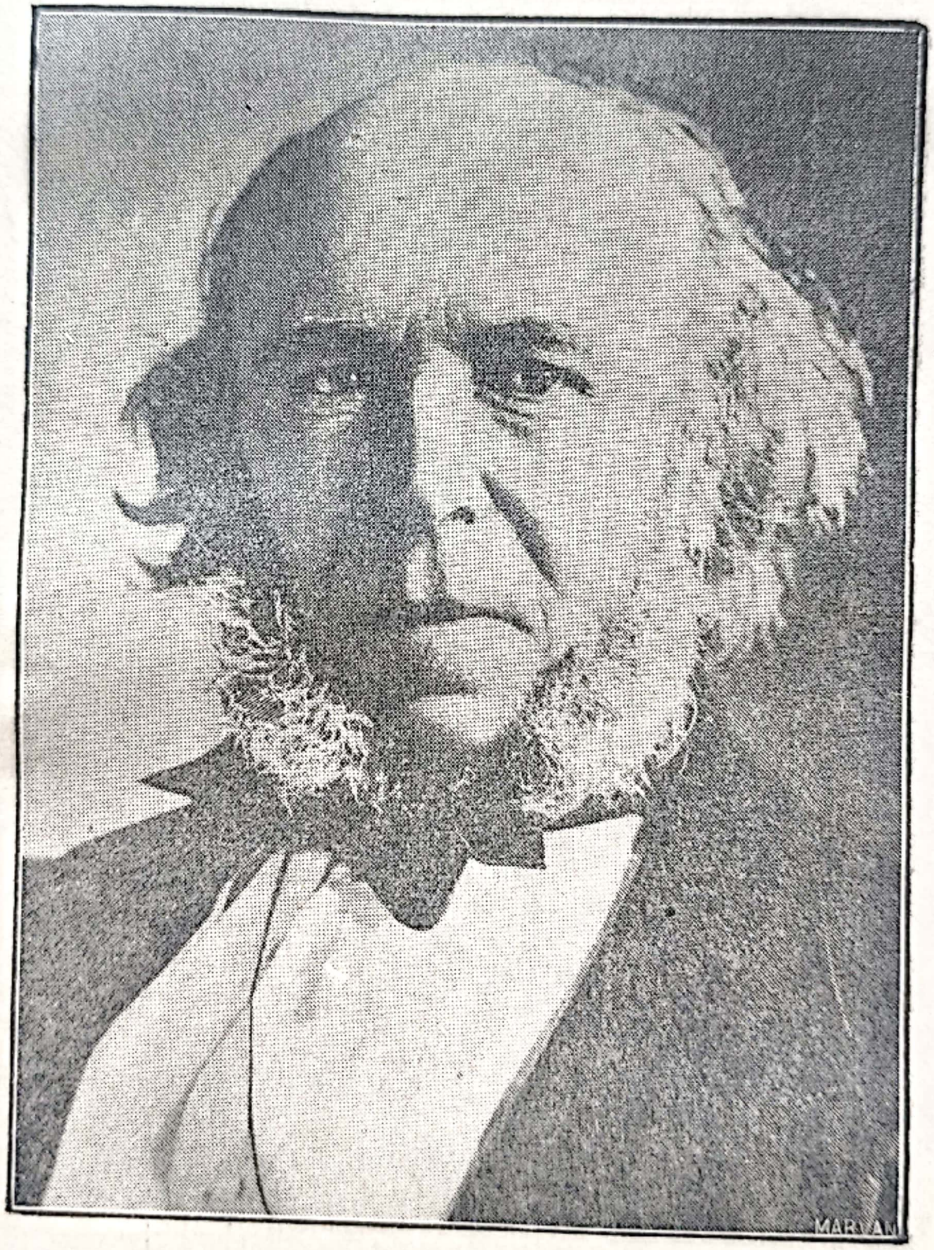
Activitatea teoretică de seamă a lui Rein, se poate urmări mai bine în lucrările:

1. „Manual enciclopedic de pedagogie", operă unică, unde se găsesc tratate toate chestiunile privitoare la educație, de cei mai de seamă pedagogi germani și străini.

2. „Pedagogia în expunere sistematică".

3. „Teoria și practica în învățământul primar", în colaborare cu Pichel și Scheller.

Scanned with OKEN Scanner



H. Spencer

Scanned with OKEN Scanner

FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA
LUI
HERBERT SPENCER

Scanned with OKEN Scanner

Filosofia și Pedagogia lui Herbert Spencer

I. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui H. Spencer.* 1. Incognoscibilitatea absolutului. 2. Reperul cultural cu pilota. 3. Ipotezele asupra existenței și evoluții universului. 4. Formula absolutului: evoluția și disoluția. 5. Caracterele esențiale ale evoluției. 6. Biologia. 7. Psihologia. 8. Etica. 9. Principiile fundamentale ale filosofiei lui Spencer. — II. *Scopul educației și cultura netăgăduită.* 1. Posibilitatea educației și scopul ei. 2. Valoarea principiilor de educație. 3. Cultura materială și formativă: A) Cultura materială. B) Cultura formativă. 4. Aprecieri critice asupra scopului educației stabilit de Spencer. — III. *Metodele de învățământ.* A. Progresul de evoluție principiilor pedagogice. B. Principiile directive ale metodei. C. Apreciere critică asupra principiilor metodice. — IV. *Educația morală.* 1. Lipsa de directive în educația morală. 2. Puterea educației. 3. Pedepsele sau reacțiile naturale. 4. Maxime de educație morală. 5. Aprecieri critice asupra educației morale. — V. *Educația fizică.* 1. Sesocotirea educației fizice. 2. Însemnătatea exercițiilor fizice. 3. Jocul și interpretarea lui biologică. 4. Consecințele excesului de activitate intelectuală. — VI. *Încheiere.*

I. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Spencer

Cu H. Spencer[1]) încheiem istoria doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne, urmărită până la începutul sec. XX.

1. *Incognoscibilitatea absolutului.* — Filosofia, zice Spencer, nu ne poate descoperi natura adevă-

---

1) Spencer, filosof englez, s'a născut în anul 1820, a murit în anul 1903. Opera sa pedagogică e întitulată: „Asupra educației intelectuale, morale și fizice"

Filosofia și Pedagogia lui Herbert Spencer

I. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui H. Spencer.* 1. Incognoscibilitatea absolutului. 2. Raportul religiei cu știința. 3. Ipotezele asupra existenței și originii universului. 4. Formele absolutului: evoluția și disoluția. 5. Caracterele esențiale ale evoluției. 6. Biologia. 7. Psihologia. 8. Etica. 9. Principiile fundamentale ale filosofiei lui Spencer. — II. *Scopul educației și cultura intelectuală.* 1. Posibilitatea educației și scopul ei. 2. Valoarea științelor în educație. 3. Cultura materială și formativă: A) Cultura materială. B) Cultura formativă. 4. Aprecieri critice asupra scopului educației stabilit de Spencer. — III. *Metodele de învățământ.* A. Progresul în evoluția principiilor pedagogice. B. Principiile directive ale metodei. C. Apreciere critică asupra principiilor metodice. — IV. *Educația morală.* 1. Lipsa de directive în educația morală. 2. Puterea educației. 3. Pedepsele sau reacțiile naturale. 4. Maxime de educație morală. 5. Aprecieri critice asupra educației morale. — V. *Educația fizică.* 1. Nesocotirea educației fizice. 2. Însemnătatea exercițiilor fizice. 3. Jocul și interpretarea lui biologică. 4. Consecințele excesului de activitate intelectuală. — VI. *Incheiere.*

I. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Spencer

Cu H. Spencer[1]) încheiem istoria doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne, urmărită până la începutul sec. XX.

1. *Incognoscibilitatea absolutului.* — Filosofia, zice Spencer, nu ne poate descoperi natura adevă-

---

1) Spencer, filosof englez, s'a născut în anul 1820, a murit în anul 1903. Opera sa pedagogică e intitulată: „Asupra educației intelectuale, morale și fizice".

rată a realității, ființa universului. Diversele idei, ce ne formăm despre ființa și mersul lumii — materie, mișcare, spațiu, timp etc. — au o valoare relativă, simbolică.

Ce sunt „în sine" toate acestea, nu știm. Cunoștința e relativă, e condiționată de natura noastră subiectivă, și tocmai pentrucă e *relativă,* trebuie să admitem implicit *absolutul;* căci dacă relativul n'ar presupune absolutul, n'ar mai fi relativ, ci absolut. Așa dar, Spencer nici nu neagă, nici nu se îndoiește de existența unei realități absolute, care condiționează lumea fenomenelor; neagă numai posibilitatea de a cunoaște natura realității absolute.

2. *Raportul religiei cu știința.*— In această teorie găsește el și posibilitatea împăcării dintre religie și știință. Cearta dintre religie și știință, care datează de atâta vreme, poate fi ilustrată, după Spencer, prin povestea a doi cavaleri, care se bat din cauză că nu se înțeleg asupra culorii unei platoșe, văzută de fiecare, numai dintr'o parte.

Lipsește sinceritatea de a trece în partea adversarului pentru a constata dece acesta o vede altfel.

O împăcare între religie și știință e posibilă, căci în fond ambele se ocupă de acelaș lucru, însă din diverse puncte de vedere și în scopuri diferite. In știință predomină intelectul: cunoștința pură; în religie predomină sentimentul și voința morală.

Știința caută fapte și raporturi între ele; religia caută acel absolut necunoscut, care stă la baza faptelor și a raporturilor.

Știința și religia au însă o bază comună. Această bază nu poate fi o lege științifică sau o dogmă religioasă, căci prima ar putea fi respinsă de religie, iar a doua de știință, *ci adevărul cel mai general și mai abstract,* adevărul ultim, pe care trebuie să-l recunoască amândouă ca valabil. Să vedem cum ajungem la stabilirea lui.

3. *Ipotezele asupra existenței și originii univer-*

sului. In religie, găsim diverse ipoteze asupra existenței și originii universului:

a) *Ateismul,* după care lumea există prin sine însăși, fără să fie nevoie de existența unei ființe divine.

b) *Panteismul,* consideră lumea și pe Dumnezeu împreună, ca fiind în parte sau în totul identice. Intrucât existența lui Dumnezeu nu e separată de a universului, acesta e creiat prin sine însuși. Divinitatea e imanentă lumii. Dumnezeu e principiul activ; lumea, cel pasiv.

c) *Teismul,* după care lumea e creiată de un „agens" exterior ei: Dumnezeu.

Toate aceste ipoteze cad în fața unei serioase critice logice; dar oricât de false ar fi ipotezele, găsim în toate un sâmbure de adevăr: tendința de a lămuri secretul existenței lumii fenomenelor, ducând la ideia unei realități, care există în sine și prin sine. Oricare ar fi forma de confesiune și cult, toate religiunile se armonizează în convingerea, că lumea, cu tot ce cuprinde și tot ce o înconjoară, e un mister, pe care tind să-l cunoască... dar nu pot. Și cu cât religia a evoluat, cu atât ea a pătruns mai adânc problema, cu atât s'a apropiat de adevărul, că Dumnezeu nu poate fi cunoscut. Dumnezeu e pentru omul primitiv, un om mai sălbatic, mai crud, mai puternic ca el: cu timpul dispar unul câte unul atributele divinității, care devine astfel din ce în ce mai necunoscută. Acest adevăr, că forța, care ni se relevează în univers nu poate fi cunoscută, trebuie să fie comun religiei și științei.

Acestui adevăr trebuie să se plece știința — ca și religia — întrucât din analiza *produselor* gândirii rezultă că progresul cunoștinței constă în subsumarea unor adevăruri speciale unuia mai general și a celor generale altora și mai generale ș. a. m. d. Acest proces însă nu poate merge la infinit; trebuie să admitem un adevăr, *cel mai general,* care însă

n'ar putea fi înțeles, pentrucă nu poate fi subordonat altui adevăr.

Deasemenea, dacă analizăm *procesul* gândirii, vedem că el constă în stabilirea unor raporturi de deosebire, asemănare, opoziție a obiectelor gândirii. Ceeace nu poate fi deosebit de altceva, nu indică nicio opoziție și nicio asemănare cu altceva, nu poate fi gândit. Absolutul însă, neputând sta în niciuna din aceste relațiuni, nu poate fi gândit.

Spencer crede că o necesitate sufletească ne îndeamnă să explicăm ființa absolută, găsindu-i anumite forme. Trebuie să avem însă totdeauna în vedere că acestea sunt pur și simplu simboluri. Continua înlocuire a vechilor simboluri prin altele noui, întărește în noi conștiința imposibilității de a pătrunde ființa absolutului.

4. *Formele absolutului: evoluția și disoluția.*— Spencer trece apoi la cercetarea *formelor generale*, sub care se manifestă absolutul, singurele pe care le putem studia. E drept, după cum am văzut, că noțiunilor științifice fundamentale, — materie, mișcare, spațiu, timp etc. — nu le putem atribui decât o existență relativă. Dar pentrucă ele sunt rezultatul unor impresii continue, iar acestea, la rândul lor, sunt efectul unor cauze necunoscute, însă constante, noțiunile fundamentale științifice au pentru noi — din punct de vedere practic — o valoare egală cu aceea a cauzei necunoscută și în consecință le putem utiliza așa ca și cum le-am considera drept existențe absolute.

Energia, pe care o constatăm manifestându-se pe cale empirică, nu este decât efectul unei cauze absolute. In principiu însă, nu ne este permis să pierdem din vedere relativitatea noțiunilor științifice.

Din acest punct de vedere urmărește Spencer formele generale, în care ni se manifestă necunoscutul, deci condițiile, în care ni se prezintă realitatea.

Astfel, spre exemplu: legea conservării energiei, apoi alte legi derivate din aceasta: o formă de energie se poate transforma în altă formă, orice mișcare e ritmică etc.

Evident însă, că aceste adevăruri generale privitoare la fenomenele concrete, nu ne dau încă cunoștința unitară sintetică cerută de filosofie. Ele sunt numai elementele, din care se poate contrui cunoștința sintetică. Ele ne dau diverse legi a diverși factori empirici, nu ne dau însă legea generală, după care se produce acțiunea comună a acestor factori. Filosofiei îi trebuie formula, care să cuprindă în sine ceeace e comun tuturor fenomenelor parțiale ale procesului universal. Cum însă elementele, pe care se bazează toate fenomenele concrete în univers sunt *materia* și *mișcarea,* legea aceea generală trebuie să ne formuleze continua repartiție a materiei și a mișcării. La orice existență — din momentul în care iese din starea de imperceptibilitate până ce revine la acea stare — observăm două fenomene: *evoluția* și *disoluția.* Starea de perceptibilitate — deci de existență a unui lucru pentru noi — se produce prin concentrarea elementelor materiale dispersate, într'un tot unitar, în care caz elementele își pierd mișcarea independentă: *integrarea materiei, disiparea mișcării,* deci *evoluția.*

Aceeași existență trece în stare de imperceptibilitate — deci dispare pentru noi — printr'o nouă disolvare a elementelor componente, care își reiau mișcarea independentă, deci printr'o *dezintegrare a materiei* și o *absorbțiune a mișcării: disoluție.*

5. *Caracterele esențiale ale evoluției: a)* Evoluția e trecerea dela o stare *incoherentă,* la una mai *coherentă:* plantele și animalele cresc prin concentrarea de elemente din mediul ambiant prin integrare, familiile devin triburi, iar acestea devin națiuni etc. b) *Evoluția* e o trecere dela o stare *omogenă*

la una *eterogenă:* orice germene, orice sămânță e la început o substanță omogenă, atât privitor la raportul elementelor componente, cât și la compoziția chimică. Prin diverse transformări și diferențieri, apare mai târziu planta sau animalul, înzestrate cu o mulțime de organe.

Astfel putem zice, spre exemplu, despre viața animală în general, că în evoluția ei a devenit din ce în ce mai variată, mai eterogenă. Omenirea omogenă dela început se diferențiază în rase, rasele în națiuni. In știință, artă, literatură, observăm aceeași diferențiere. c) *Evoluția* e o trecere dela *nedeterminat* la *determinat.* Prin trecerea dela omogen la eterogen se diferențiază elementele componente; în locul haosului se face ordine: organele plantelor, animalelor sunt bine determinate, bine ordonate.

Raporturile dintre factorii unei națiuni evoluate, deci superioare, sunt mai bine determinate, decât acelea dintre factorii unui trib de sălbateci.

Astfel s'a stabilit principiul general al evoluției, care împreună cu acel al disoluției, stăpânesc mersul universului.

După ce elementele au fost perfect concentrate, după ce s'a stabilit echilibrul desăvârșit, nu mai e posibilă o nouă concentrare și atunci, — mișcarea universală, neputând fi întreruptă, — se produce în univers, ca și în individ, *disoluția,* dezagregarea materiei și absorbțiunea mișcării. Manifestarea alternativă a acestor două procese — căreia nu-i putem atribui nici început nici sfârșit — variația între acțiunea forțelor de atracțiune și a celor de repulsiune reprezintă lumea, universul.

E un ritm continuu între evoluția haosului către cosmos și disoluția cosmosului în haos.

6. *Biologia.*— Viața e o continuă adaptare a unor stări și raporturi ale organismului, la niște stări și raporturi externe. Dacă raporturile exterioare ar

rămâne aceleași, dacă în mediul înconjurător nu s'ar produce nicio modificare, atunci organismele, odată adaptate mediului, nu s'ar mai schimba. Știm însă că de fapt se produc o sumă de transformări geologice, meteorologice, astronomice — factori anorganici — cărora sunt expuse organismele.

Dar și modificările dinlăuntrul lumii organice se influențează reciproc: plantele și animalele se găsesc în raporturi numeroase și foarte variate între ele. Dacă organismele nu s'ar putea adapta mediului, ele ar fi expuse pieirii.

Adaptarea e de două feluri: indirectă și directă.

Indirectă e adaptarea, pe calea selecției naturale: supraviețuirea celor mai potriviți și mai rezistenți, la condițiile impuse de mediu. Pe această cale se poate produce în timp de câteva generații o adaptare suficientă.

Adaptarea *directă* (spontană) constă în modificări ale funcțiunilor unui organism, modificări provocate de influența mediului și care determină cu timpul o transformare a *structurii organelor corespunzătoare*. Aceasta se moștenește de generația următoare, căci nu e admisibil ca un organism să se schimbe și totuși să aibă descendenți asemănători cu cei ce i-ar fi avut, dacă nu s'ar fi schimbat.

In primul caz — adaptarea indirectă — mediul exercită influența sa asupra speței în general; în al doilea caz — adaptarea directă — modificările externe influențează continuu asupra indivizilor. La organismele inferioare predomină adaptarea indirectă, la cele superioare, care trebuie să facă față unor condiții de viață mai variate și mai complexe, intervine într'o largă măsură adaptarea spontană.

7. *Psihologia* are două ramuri: psihologia *subiectivă* — ceeace numim noi în genere psihologie — care se ocupă cu studiul fenomenelor sufletești, caracterul și raporturile lor; și psihologia *obiectivă*, care — fiind o ramură a biologiei — studiază fe-

nomenele sufleteşti ca *funcţiuni, prin mijlocul cărora se efectuează adaptarea modificărilor interne ale organismului la mediul exterior.*

Astfel, anumite mirosuri plăcute ale florilor sunt un indiciu că în ele se găsesc sucuri dulci. Unele insecte se folosesc de acest indiciu pentru a căuta mierea. Raportul extern dintre miros şi substanţa dulce e reprodus în sufletul lor şi face posibilă adaptarea. Faptul că flacăra arde, nu-şi are corespondentul sufletesc la fluturele de noapte: nu s'a stabilit legătura dintre sensaţia de lumină produsă de flacără şi sensaţia arderii şi de aceea el piere ars de flacăra luminoasă; raportului exterior nu-i corespunde unul psihic, care ar provoca adaptarea. La câine, raportului real îi corespunde un asemenea raport psihic; de aceea câinele va evita să se apropie de flacără. Cu cât ne ridicăm mai sus în viaţa animală, cu atât vom găsi mai multe şi mai complexe reacţiuni sufleteşti la modificările externe, deci cu atât adaptarea va fi mai uşoară şi mai completă. Cea mai desăvârşită corespondenţă între raporturile externe şi cele sufleteşti o găsim la om; în definitiv diferenţa sufletească între om şi animal e numai graduală, originea vieţii sufleteşti e aceeaşi la toate fiinţele: mişcarea reflexă, care e foarte înrudită cu manifestările pur fiziologice.

Dela mişcarea reflexă şi instinct, viaţa sufletească progresează la memorie şi sentiment, apoi la voinţă şi raţiune. Concluzia: Spencer vrea să arate întâiu originea comună a vieţii sufleteşti, al doilea că, potrivit teoriei evoluţiei, gradul de corespondenţă între lumea externă şi cea sufletească se ridică treptat dela animalele inferioare până la om, în vederea unei mai bune adaptări la mediu.

8. *Etica.*— Principiul evoluţiei e valabil şi în lumea morală ca şi în cea naturală, căci legea morală nu e decât o continuare a celei naturale; actele, care aparţin domeniului moralei sunt o parte a ac-

tivităţii generale; ele sunt capătul ultim al unei evoluţii, care începe la animale. Actele morale se deosebesc de celelalte prin mai multă concentrare, diferenţiere şi determinare. O acţiune o numim bună dacă ajută la conservarea şi înălţarea vieţii individului, urmaşilor şi semenilor săi. Şi cum bucuria, plăcerea sunt favorabile vieţii, criteriul va fi plăcerea sau durerea rezultate dintr'o acţiune. Spencer nu admite că acţiunile în sine, fără niciun raport la folosul lor, ar putea fi numite bune, sau rele. Un cuţit îl numim bun dacă taie bine, o pisică e bună dacă prinde şoareci. Tot astfel şi acţiunile omeneşti sunt bune sau rele, după cum ajută la conservarea sau la distrugerea vieţii individului şi a semenilor săi. Spencer nu admite ca fundament al moralei, nici voinţa unei fiinţe supranaturale, nici imperativul categoric, ci se apropie de utilitarişti, care iau ca bază plăcerea şi neplăcerea şi ca origine a judecăţilor morale, experienţa, adică constatarea consecinţelor bune sau rele ale acţiunilor. Spre exemplu, experienţa ne pune în evidenţă folosul adevărului. Dar Spencer nu înlătură cu totul orice element aprioric din morală.

El admite cu empiriştii, că toate cunoştinţele derivă din experienţă, dar nu înţelege, ca ei, numai experienţa individuală. Individul nu începe dela capăt experienţa; sufletul lui nu e la origină o „tabula rasa", căci posedă în germene experienţa generaţiilor trecute. Anumite raporturi între celulele cerebrale şi nervi — datorite unor raporturi în lumea din afară — se găsesc sub formă potenţială la individ, chiar înainte de naştere. Acestea — datorite experienţei unor organisme trecute — se manifestă în mod automat la primele acte de cunoştinţă. Creerul nostru e condensatorul experienţelor făcute de generaţiile trecute în decursul evoluţiei vieţii.

Deci apriorismul e admisibil din punct de ve-

dere individual. Tot astfel și în morală admite Spencer elemente apriorice pentru individ: conștiința morală (deosebirea binelui de rău) e experiența organizată și concentrată a speței asupra actelor folositoare și nefolositoare, căreia fiziologicește îi corespund în individ anumite modificări nervoase moștenite.

Binele și răul sunt noțiuni dobândite prin experiență și care sunt sinonime cu folositor și nefolositor. Vedem dar, cum în morală ca și în biologie se manifestă principiul evoluției și al adaptării la mediu. Spencer merge atât de departe în favorizarea principiului adaptării și contra moralei intuiționiste (care admite cunoștința binelui și răului ca înnăscute), încât susține că sentimentele și ideile predominante într'o societate, corespund prin adaptare, felului de viață și activitate al acelei societăți.

Intr'o societate, care se găsește continuu în luptă cu dușmanii pentru a-și apăra existența, se va aproba răzbunarea, spiritul de cucerire etc.; într'altă societate, ocupată cu opere de organizare internă, trăind deci în bună pace, vor fi aprobate: dreptatea, bunătatea, atenția față de nevoile altora etc.

9. *Principiile fundamentale ale filosofiei lui Spencer.* Din cele expuse extragem următoarele principii fundamentale, care trebuiesc reținute pentru priceperea pedagogiei lui Spencer.

1. *Legea evoluției e legea fundamentală a universului.*

2. *Viața e o continuă adaptare a organismului la mediu; în această adaptare va consta și activitatea principală a omului. O viață sufletească intimă, independentă de mediu, e de mică însemnătate. Adevărata valoare a fenomenelor sufletești stă tocmai în a mijloci adaptarea.*

3. *Bine este ceeace folosește, rău ceeace e dău-*

nător individului și speței. Criteriul e plăcerea sau neplăcerea.

4. *Conștiința morală a individului e rezultatul experienței speciei, cu privire la consecințele folositoare sau nefolositoare ale actelor umane.*

II. Scopul educației și cultura intelectuală.

1. *Posibilitatea educației și scopul ei.*— Influența celor trei principii filosofice fundamentale — evoluția, adaptarea, utilitarismul — se manifestă chiar la primele chestiuni, ce se pun în domeniul pedagogiei: posibilitatea educației și scopul ei. E drept că întrebarea dacă educația e posibilă, nu și-o pune Spencer, deci nici n'o rezolvă. Faptul că nu-și pune această întrebare se explică însă deoarece, pe de o parte pedagogia nu e tratată de Spencer în legătură *intenționată* cu sistemul său filosofic, pe de altă parte răspunsul la acea întrebare poate fi ușor dedus din principiul evoluției și al adaptării. In adevăr, conform principiului evoluției, educația va avea rolul de a ajuta pe om în desvoltarea lui naturală; iar principiul adaptării ne garantează posibilitatea educației, dat fiind că numai grație adaptării se pot produce noui calități fizice și psihice. Dacă n'am admite decât principiul heredității, caracterul omului ar fi dela început fixat, deci netransformabil prin educație. Așa dar, pe când hereditatea reprezintă în caracterul individual elementul constant, stabil, adaptarea la mediu și diversele condiții de existență, e factorul variabil, progresist, creiator.

La stabilirea scopului educației se manifestă influența utilitarismului din sistemul filosofic. Spencer se plânge de faptul că studiile de agrement trec înaintea celor folositoare; faptul că agreabilul precede utilul nu este însă decât o manifestare par-

țială a fenomenului social general. S'a observat cum în decursul timpurilor, decorațiunea, găteala, au precedat adevărata îmbrăcăminte. Astfel sălbaticii preferă diverse obiecte de ornament, ca de pildă mărgelele, înaintea postavurilor. E interesantă observația unui căpitan colonial asupra Africanilor din suita sa: pe timp frumos se împodobeau cu mantale de piele de capră, pe vreme rea le păstrau cu îngrijire și tremurau goi în bătăia ploii. Și în societatea modernă — în măsură mai restrânsă — observăm acest fapt: preferăm o haină bine tăiată unei haine comode, o stofă fină uneia călduroase. Acelaș fenomen se manifestă în învățământ. După cum la Greci muzica, poezia, retorica, ocupau locul de frunte, tot așa astăzi științele, care influențează mai mult activitatea omenească și din a căror aplicare tragem folos, sunt subordonate culturii artistice și literare, agreabile, dar puțin folositoare. Care poate fi oare pentru un tânăr utilitatea limbilor clasice? Nici în afacerile familiare, nici în cele publice nu-i pot fi de niciun folos. Citatele latinești sau aluziile la miturile grecești servesc cel mult pentru a pune în evidență erudiția: deci, podoabă intelectuală. Așa încât se impun copiilor studiile limbilor clasice nu pentru valoarea lor intrinsecă — căci nu au nicio legătură cu viața reală — ci pentru a le forma spiritul conform modei dominante. Cunoașterea limbilor clasice nu le este de niciun folos, dar ignorarea lor i-ar umili în fața lumii culte.

Această predominare a elementelor de podoabă asupra celor utile ,se manifestă și mai mult în educația fetelor.

Dacă la bărbați se observă în timpul din urmă un progres evident în direcția utilului, femeile au progresat foarte încet în sensul acesta. Lăsând la o parte priceperea și osteneala, ce manifestă ele de a place și de a atrage atenția lumii prin bijuterii,

farduri, toalete, adeseori foarte incomode, în educaţia lor predomină asupra cunoştinţelor necesare în viaţa practică elementele de cunoştinţă şi dexterităţile, care le fac să se distingă în societatea saloanelor.

Explicarea acestui fenomen o găseşte Spencer în *dominarea societăţii asupra individului* şi deci în *tendinţa individului de a complace mediului.* Precum omul caută să-şi impună individualitatea, atrăgând admiraţia şi favoarea altora, fie prin avere, fie prin calităţi fizice, fie prin calităţi intelectuale, tot astfel se explică şi caracterul învăţământului şi educaţiei. Nu importă în primul rând valoarea reală a ştiinţei, ci succesele ce se obţin, influenţa şi poziţia socială, ce se dobândeşte cu ajutorul ei. „Astfel în tot cursul vieţii lucrul important nu e de a *fi,* ci de a *părea.* In materie de educaţie ne ocupăm mult mai puţin de valoarea adevărată a ştiinţei, ca de efectul, pe care ea îl va produce asupra altora" [1]).

2. *Valoarea ştiinţelor în educaţie.*— Spencer relevează faptul, că încă n'a fost studiată *valoarea comparativă* a diferitelor ştiinţe.

Nu s'a stabilit un criteriu pentru a se determina *utilitatea relativă* a fiecărei ştiinţe. Nu e suficient să arătăm importanţa unei ştiinţe sau a unui gen de cultură — fie clasică, fie reală — în parte, izolată, ci trebuie întâiu să cunoaştem valoarea ei în raport cu alte ştiinţe, să ne încredinţăm deci dacă nu sunt altele mai importante şi al doilea să comparăm rezultatele practice ale unui studiu cu sforţările şi timpul ce-i consacrăm. Se impune aşa dar, să stabilim un criteriu al valorii cunoştinţelor.

Când voim să dovedim utilitatea unei ştiinţe oarecare, arătăm influenţa ei asupra vieţii; folosul

1) Spencer: De l'éducation intelectuelle, morale et physique. Ed. Alcan pag. 7.

pentru viaţa practică va determina şi valoarea pedagogică a oricărui studiu, căci *scopul educaţiei nu poate fi altul, decât acela de a pregăti pe individ pentru o viaţă completă.*

Cum însă diverse ştiinţe influenţează diferite laturi ale vieţii şi activităţii omeneşti, trebuie mai întâiu să arătăm acele laturi, să stabilim care sunt *principalele genuri de activitate* constituind viaţa omenească şi apoi să vedem ce studii sunt mai utile fiecărui gen. Vedem dar că Spencer înlocuieşte un fel de utilitarism — acela de a dobândi prin diverse mijloace artificiale (podoabe, cunoştinţe superficiale etc.) diferite avantagii dela mediul social — printr'un utilitarism superior celui dintâiu: acela de a creia o viaţă completă şi fericită prin mijloace reale şi directe.

Principalele genuri de activitate, considerate în ordinea importanţei lor, le clasează Spencer precum urmează:

1. Activitatea, care serveşte în mod *direct* la conservarea individului. 2. Activitatea, care serveşte *indirect* la conservarea individului, procurând cele necesare pentru existenţă. 3. Activitatea pusă în serviciul familiei, în special al educaţiei copiilor. 4. Activitatea ,care asigură menţinerea ordinei sociale. 5. Activitatea variată pusă în serviciul satisfacerii sentimentelor şi gustului pentru frumos, prin cultivarea literaturii şi artelor în orele libere, de repaos.

Natural că individul trebuie să aibă în primul rând posibilitatea de a se orienta în mediul înconjurător, în vederea siguranţei personale, apoi mijloacele de a-şi asigura existenţa, fără de care nu-şi poate îndeplini datoriile faţă de familie. Dat fiind că în evoluţia societăţii familia a precedat statul, că creşterea copiilor s'a efectuat înainte de existenţa statului, datoriile de părinte de familie au importanţă superioară datoriilor de cetăţean. De

altfel, prosperarea societății — fiind determinată în primul rând de caracterul cetățenilor, care o compun, iar educația, fiind mijlocul de a forma acest caracter — se bazează pe prosperitatea familiei. Apoi, cum organizarea unei societăți constituite facilitează — ba chiar condiționează — existența artelor de agrement și alimentează continuu fondul de idei și sentimente exprimate în literatură și artă, formarea cetățeanului va avea o importanță mai mare, decât cultura artistică și literară. Idealul ar fi deci pregătirea omului în toate aceste cinci genuri de activitate, stabilind însă o proporție justă între munca depusă și timpul utilizat, de o parte, și valoarea lor relativă de altă parte.

La alegerea obiectelor de studiu trebuie să ținem seamă de următoarele două considerente: întâiu, de valoarea științelor pentru viața practică în legătură cu cele cinci genuri de activitate (cultura materială) și al doilea de măsura, în care științele contribuiesc la desvoltarea și exercitarea funcțiunilor sufletești (cultura formativă). Vom avea deci în vedere atât cultura materială cât și cultura formativă.

3. *Cultura materială și formativă:* A. *Cultura materială.* a) *Conservarea individului.* Pentru primul gen de activitate, pus în serviciul conservării directe a individului, a îngrijit în bună parte natura. Instinctul conservării se manifestă de timpuriu, îndemnând pe copil să evite tot ce-i e necunoscut și poate periculos: frica copilului față de o persoană străină, spaima față de un animal necunoscut, țipetele și alergarea spre mama sa când e surprins de ceva etc. Solicitudinea naturii ne-o mai dovedește și experiența, pe care copilul o dobândește treptat în supravegherea mișcărilor, evitarea loviturilor și durerilor etc.

Tot natura are grijă să ne prevină de câte ori

viaţa sau sănătatea — deci indirect activitatea noastră — sunt ameninţate: sensaţiile, datorite influenţei lumii din afară, precum şi cele organice, datorite unor modificări fiziologice în corpul nostru — frigul, foamea, saturaţia — garantează în mare parte satisfacerea exigenţelor naturale.

Dar constatăm din nefericire numai o supunere relativă la aceste semne de prevenire. Obiceiul rău de a le contraria duce la slăbirea lor şi deci la propria întărire a obiceiului şi creiază astfel necesităţi noui, artificiale. Această nesupunere o manifestăm mai ales faţă de prevenirile mai puţin intensive, cum sunt de exemplu diverse simptome de boală. Pentru a evita asemenea acte, menite să artificializeze şi să pericliteze viaţa, se impune studiul *fiziologiei* (inclusiv higiena), care reprezintă astfel un obiect de prima importanţă.

b) *Activitatea pentru procurarea bunurilor materiale necesare existenţei.* In această direcţie singurele obiecte suficient apreciate, zice Spencer, sunt: cititul, scrisul, aritmetica. Pentru rest, cea mai mare parte a cunoştinţelor, ce se dau tinerilor, n'are nicio legătură cu activitatea industrială şi comercială; şi în schimb se exclud din program o sumă de cunoştinţe necesare acestei activităţi.

In adevăr, cu ce-şi pot câştiga existenţa cei mai mulţi oameni? Cu producerea, prepararea şi distribuţia mijloacelor de viaţă (agricultura, industria şi comerţul).

Şi de ce va depinde succesul în producerea, prepararea acelor bunuri? De aplicarea în aceste ramuri de activitate, a unor metode, conform naturii speciale a corpurilor utilizate, adică de cunoaşterea exactă a proprietăţilor lor fizice, chimice şi biologice; succesul depinde deci de ştiinţă. Utilitarismul apare aci desăvârşit; e vorba de educaţia practică a unui popor de oameni de afaceri, de industriaşi şi comercianţi.

Ştiinţele necesare acestui al doilea gen de activitate sunt de trei feluri:

1. Ştiinţele *abstracte,* matematica; se arată importanţa ei la construcţii, măsurători, planuri, tuneluri, docuri etc.

2. Ştiinţele *abstract-concrete:* mecanica, fizica, chimia; pâinea, pe care o mănâncă omul, stofa, cu care se îmbracă, covoarele, perdelele din casă, cartea, pe care o citeşte, repartizarea bunurilor pe uscat sau apă, toate acestea se datoresc maşinii. De importanţa ce se va acorda ştiinţei *mecanice,* va depinde direct priceperea indivizilor, în toate aceste ramuri şi indirect destinul unei ţări, adică puterea ei de a ţine piept concurenţei altei ţări; *fizica:* datorită ei economisim combustibilul în industrie, dăm vedere oamenilor bătrâni sau miopi, descoperim boalele (microscop), salvăm vieţi omeneşti şi bogăţii (busola), apoi facem mai comodă şi mai agreabilă viaţa socială în toate manifestările ei prin telegraf, telefon; *chimia* ne mijloceşte fabricarea zahărului, chibriturilor, îngrăşămintelor agricole, etc.

3. *Ştiinţele concrete.* Astronomia (asigură navigaţia atât de necesară vieţii), geologia (ne face accesibile minele de fier, cărbuni etc.) în fine biologia şi sociologia.

Spencer caută să evidenţieze, nu numai importanţa acestor ştiinţe pentru progresul civilizaţiei sau necesitatea aprofundării lor de către specialişti, ci şi necesitatea unor cunoştinţe ştiinţifice pentru viaţa practică a *tuturor oamenilor.*

După cum prin cunoaşterea fiziologiei s'ar putea evita multe boale, prin cunoaşterea acestor din urmă ştiinţe s'ar putea evita multe pierderi şi câştiga multe avantagii. Spre exemplu: o mină de huilă a ruinat pe acţionari; faptul acesta regretabil nu s'ar fi întâmplat, crede Spencer, dacă ei ar fi ştiut că anumite fosile se găsesc în pătura de gra-

nit roşu, sub care nu se mai află cărbune de pământ. Câte averi nu se pierd pentru realizarea unor proiecte imposibile. Insă acest fel de cunoştinţe de o valoare practică indiscutabilă, au fost trecute cu totul în umbră.

„In şcoalele noastre se trec cu vederea tocmai lucrurile, ce ne sunt de cea mai mare trebuinţă în viaţă. Industriile noastre ar pieri, fără instrucţia suplimentară, pe care bărbaţii o capătă, cum pot, după ce educaţia lor se socoteşte ca terminată.

Şi fără această instrucţie, agonisită din veac în veac, în afară de învăţământul oficial, industriile n'ar fi luat fiinţă niciodată.

Dacă n'ar fi fost la noi niciodată alt învăţământ decât acela al şcoalelor publice, Anglia ar fi încă ceeace era pe timpurile feudale. Ştiinţa zilnic crescândă a legilor, care stăpânesc fenomenele, — ştiinţa, care ne îngăduie să supunem natura trebuinţelor noastre şi să dăm azi ţăranului folosinţe, de care altădată nici regii nu se puteau bucura — nu este datorită decât în mică parte instituţiunilor publice de învăţământ. Cunoştinţele vitale — acelea care au făcut din noi o naţiune mare, acelea pe care se reazămă existenţa noastră naţională — s'au propovăduit în umbră şi în adăposturi întunecoase, în timp ce institutorii noştri oficiali nu făceau altceva decât să mormăie formule"[1]).

c) *Educaţia.* Spencer face un rechizitoriu pe cât de energic, pe atât de just contra ignoranţei părinţilor cu privire la problemele de educaţie. E monstruos ca soarta unei generaţii noui să fie lăsată sub influenţa obiceiurilor iraţionale sau supusă sfaturilor date de doici şi bunici. „Dacă un comerciant ar intra în afaceri, fără a cunoaşte cât de puţin aritmetica şi contabilitatea, am fi surprinşi de prostia lui şi am prevedea consecinţele dezas-

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 39–40.

truoase. Dacă înainte de a fi studiat anatomia, un om ar lua în mână bisturiul chirurgului, ne-am mira de atâta îndrăzneală și am compătimi pe bolnavii săi; dar câți părinți nu-și iau greaua sarcină de a educa pe copii, fără să le fi trecut prin minte vreodată să se întrebe care sunt principiile de educație fizică, morală, intelectuală, care trebuie să le servească drept călăuză. Aceasta nu ne inspiră nici mirare cu privire la părinți, nici milă față de copii, victimele lor" [1]).

In toate ramurile educației comit părinții erori grave. In educația fizică: din cauza ignorării celor mai elementare legi fiziologice, au săpat zi cu zi constituția copiilor și au deschis astfel drum liber boalelor, morții premature, atât la copiii lor, cât și la descendenții acestora. Când copiii devin slabi, bolnăvicioși, părinții consideră această stare ca o nenorocire datorită soartei, ca un fenomen, care se produce fără cauză, sau dintr'o cauză supranaturală. In educația morală: mama îngrijește de formarea caracterului a cărui constituție și ale cărui legi de evoluție îi sunt cu totul necunoscute. In educația intelectuală: trebuie să admitem că evoluția spiritului omenesc se conformă unor anumite legi; o educație intelectuală fără cunoașterea acelor legi e inadmisibilă. Spencer menționează foarte just câteva din erorile de metodă mai însemnate. Astfel, trecerea dela abstract la concret: se dau regule gramaticale, definiții și principii, înaintea observării faptelor concrete. Se întrebuințează cărțile în locul intuiției directe; dar cuvintele cărților nu pot produce idei clare, decât în proporție cu experiența directă ce avem despre lucruri; facem din elev un receptor al ideilor altora, în loc de a-l face un cercetător activ al faptelor și ideilor. Ideile dobândite se găsesc într'o stare de inerție, pentrucă nu s'a

1) Herbert Spencer. Op. cit., pag. 41 – 42.

cultivat tendința de a gândi singur, spiritul de observație și obiceiul de a aplica cunoștințele.

Când, pentru a face o gheată, pentru a clădi o casă, pentru a conduce o corabie e nevoie de atâta ucenicie, cum ne-am putea închipui că ființa omenească e atât de simplă, încât oricine ar putea-o conduce în evoluția ei, fără niciun studiu prealabil? Iată de ce în sprijinul celui de al treilea gen de activitate, se recomandă studiul *fiziologiei* și *psihologiei* (cu aplicațiile practice pedagogice necesare).

d) *Cultivarea datoriilor sociale.* Tot atât de puțin — ca de problemele educației — ne ocupăm și de *cultivarea datoriilor sociale.* Printre obiectele de învățământ, care ar putea servi acestui scop, unul singur ocupă un loc important în program: istoria. Dar și acesta e astfel tratat, încât își pierde orice valoare pentru educația socială Ne ocupăm numai de războaie și de faptele suveranilor, pe când poporul cu viața și evoluția lui rămâne aproape necunoscut elevilor. E necesar în program o istorie naturală a societății, care să ne arate evoluția și procesul de organizare al unei națiuni: descrierea obiceiurilor și moravurilor, credința, raportul dintre clasele sociale, educația, legislația, sistemul comercial și industrial. Materialul acesta de fapte va fi ordonat, sistematizat pentru a ne duce la determinarea legilor sociale fundamentale. Astfel ajungem la studiul *sociologiei.* Dar fenomenele sociale nu pot avea o explicație rațională, fără biologie și psihologie, considerate de Spencer ca „interpretele indispensabile ale sociologiei". Așa dar, *psihologia, biologia, sociologia,* sunt științele necesare pentru pregătirea omului la al patrulea gen de activitate: cea socială.

e) *Cultura estetică.* Celui de al cincilea gen de activitate îi servește *cultura estetică:* artistică și literară. E un stimulent de valoare al fericirii, dar

Scanned with OKEN Scanner

nu o condiţie indispensabilă. Aşa fiind, cultura estetică trebuie subordonată celei ştiinţifice, pe care se bazează civilizaţia şi care are un raport direct cu cerinţele zilnice ale vieţii.

„Un horticultor cultivă o plantă pentru floarea ei şi pune preţ pe frunze şi rădăcini, pentrucă ele sunt agenţii de producţiune ai florii...

El dă plantei toate îngrijirile şi pricepe că ar fi nebunie de a nesocoti planta, dacă vrea să capete floarea. Tot astfel este şi în cazul, care ne preocupă.

Arhitectura, sculptura, pictura, muzica, poezia, toate acestea se pot numi floarea vieţii civilizate"[1]).

La acestea se adaogă faptul că ştiinţa e baza oricărei arte, „ştiinţa e ascunsă dedesubtul artei"; produsele artistice, zice Spencer, sunt mai mult sau mai puţin reprezentarea unor fenomene obiective; opera de artă pentru a fi bună, trebuie să se conforme legilor acestor fenomene, legi, pe care artistul urmează să le cunoască. De asemenea trebuie să cunoască şi efectul, pe care îl va produce opera sa asupra spectatorului. Spencer mărturiseşte că prin aceasta nu contestă valoarea intuiţiei, a talentului înnăscut, susţine însă că rezultatul cel mai bun nu se poate atinge, decât atunci când geniul se aliază cu ştiinţa. Dar nu numai artistul, ci şi spectatorul trebuie să cunoască bine lucrurile reprezentate, pentru a gusta opera de artă, deci şi din acest punct de vedere se impune ştiinţa ca bază a artei. In fine, nu trebuie să trecem cu vederea că ştiinţa însăşi e poezie: prin observarea naturii ea ne deschide izvoare noui de inspiraţie.

B. *Cultura formativă.*— După Spencer, cunoştinţele, care sunt de cel mai mare folos pentru viaţa practică, sunt în acelaş timp şi mijlocul cel mai potrivit de exercitare şi desvoltare a funcţiuni-

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 61.

lor sufleteşti. Ar fi ceva cu totul opus ordinei naturale, dacă *un fel* de cunoştinţe ar fi necesare în vederea instrucţiei pentru viaţă şi un *alt fel* în vederea gimnasticii mintale. Peste tot, în natură, facultăţile se desvoltă prin exercitarea funcţiunilor în vederea cărora există şi nu prin exerciţii artificiale, imaginate în scop de a le adapta la aceste funcţiuni. Indianul dobândeşte iuţeala şi agilitatea necesare unui bun vânător, urmărind animalele, nu prin exerciţii speciale de gimnastică. Acest motiv, admisibil a priori şi în educaţie, e întărit de fapte. In adevăr, dacă comparăm ştiinţele pozitive cu învăţământul limbilor, din punct de vedere al valorii lor pentru cultura formativă constatăm: întâiu, că pentru *memorie,* ştiinţele pozitive prezintă un câmp de exerciţiu mai vast sau cel puţin tot atât de vast, ca studiul limbilor. In zoologie, botanică, fizică şi chimie, numărul corpurilor şi fenomenelor de reţinut e considerabil; al doilea, că pentru desvoltarea *judecăţii,* obiceiul — pe care îl datorăm ştiinţelor pozitive — de a trage concluzii din fapte concrete, de a verifica apoi concluziile prin observaţii şi experienţă, e cel mai bun exerciţiu al funcţiunii logice; al treilea, în ce priveşte *influenţa morală,* observăm că în studiul limbilor se măreşte continuu respectul exagerat pentru autoritate, prin regule gramaticale, retorice, stilistice definitiv stabilite; ştiinţa, din contră, face neîncetat apel la raţiunea individuală, la convingerea proprie: oricine poate controla. De aci rezultă independenţa spiritului, tăria convingerii, încrederea în sine, perseverenţa şi sinceritatea, mai ales când se dă importanţa cuvenită cercetărilor personale; al patrulea: ştiinţa are şi o *influenţă religioasă,* întrucât ajută la înlăturarea superstiţiilor, dar insuflă respect pentru spiritul creiator universal şi arată clar limitele cunoştinţei noastre. Aci se manifestă ideile lui Spencer din filosofie, referi-

toare la raportul dintre știință și religie. Indiferența pentru știință înseamnă ireligiozitate.

„Să luăm o simplă comparație. Să presupunem un autor, care e întâmpinat zilnic cu laude exprimate într'un stil pompos. Să presupunem că înțelepciunea, măreția și frumusețea operelor sale sunt subiectul neschimbat al laudelor, ce i se aduc. Să presupunem că acei ce-i laudă neîncetat operele n'au văzut decât scoarțele lor, niciodată nu le-au citit, niciodată nu au încercat să le pătrundă. Ce preț ar putea avea pentru noi laudele lor? Ce am zice noi despre sinceritatea lor? Și totuși, dacă ne este îngăduit să comparăm lucrurile mici cu cele mari, tot astfel se poartă lumea îndeobște față de întreaga fire și de cauza ei" [1]).

In fața absolutului, știința însăși — atât de mândră față de tradiția și autoritățile omenești — e umilă: „adevăratul savant e singurul om, care știe cât de sus deasupra cunoștinței și oricărei concepții omenești stă forța universală, ale cărei manifestări sunt natura, viața, gândirea" [2]).

Așa dar: fie că e vorba de conservarea personală directă și indirectă, fie că e vorba de datoriile familiare sau cele sociale, fie că e vorba de producțiunile și plăcerile estetice, fie că e vorba de cultivarea funcțiunilor sufletești, pregătirea necesară o dă *știința*.

4. *Aprecieri critice asupra scopului educației stabilit de Spencer.*— a) *Educația în serviciul științei.* Scopul educației în pedagogia lui Spencer cuprinde pe de o parte *prea mult*, pe de alta *prea puțin*. Prea mult, întrucât se cere școalei să dea elevilor o pregătire temeinică în vederea dobândirii mijloacelor de existență și această pregătire la viață și activitatea practică e considerată ca fiind elementul prin-

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 81.
2) H. Spencer. Op. cit., pag. 84.

cipal al scopului educativ. Prea puțin, deoarece nu conține în sine tocmai ceeace ar trebui să fie esențialul educației: cultivarea însușirilor sufletești și, mai ales, a caracterului moral. Toate studiile indicate de Spencer ne pregătesc pentru îndeplinirea unor datorii — față de familie, de societate, etc. — care *presupun* caracterul moral. Și de ce Spencer trece cu vederea acest fapt? Răspunsul ni-l dă etica, psihologia și biologia lui: binele moral absolut nu e admis, ci numai cel relativ apreciat din punct de vedere al folosului.

Conștiința morală, ideile și sentimentele morale sunt rezultatele experienței speței, cu privire la consecințele folositoare sau nefolositoare ale actelor noastre, iar fericirea e scopul lor.

Activitatea principală a omului, fizică și sufletească, constă în a se adapta, prin toate mijloacele posibile, la mediu și condițiile de viață, ceea ce îi garantează tocmai posibilitatea fericirii.

Câtă deosebire între concepția practic-utilitaristă ce-și formează Spencer despre scopul educației și idealul educativ al predecesorilor săi, Pestalozzi și Herbart!

Pestalozzi stabilește, după cum am văzut, ca ideal, *desvoltarea armonică a tuturor forțelor sufletești,* bazată pe moralitate și religiozitate, iar Herbart cere învățământului *cultivarea interesului multilateral* ca un scop special al instrucției, subordonat scopului general, care e formarea caracterului moral.

La Pestalozzi și Herbart, *știința e pusă deci în serviciul educației, spre deosebire de Spencer, care pune educația în serviciul științei.*

Adevărata cultură nu constă într'o acumulare de cunoștințe, ci în utilizarea lor pentru a forma și desvolta spiritul.

Din aceste două critici, pe care le aducem lui Spencer: eliminarea scopului moral și neglijarea

cultivării forțelor sufletești, s'ar părea că a doua e nedreaptă, întrucât la alegerea obiectelor de studiu el ține seama și de cultura formativă.

Aceasta este exact; ne ridicăm însă în contra criteriului de alegere al lui Spencer din următoarele motive:

1. Nu tot ce e practic servește cultura formativă, cum pretinde el. Din punct de vedere al unei culturi formative profesionale, Spencer poate avea dreptate; exercitarea continuă a unui anumit fel de activitate îți dă mai multă dexteritate în *acea direcție*. Sau același adevăr exprimat într'o formulă generală: orice om se găsește într'o situație determinată față de mediul natural și social. Activitatea continuă în direcția cerințelor și condițiilor impuse de mediu va exercita, va desvolta, va perfecționa funcțiunea, care face posibilă acea activitate: adaptarea va fi din ce în ce mai bună. Dar, pe de o parte acest *exercițiu e unilateral*, întrucât el nu influențează toate funcțiunile sufletești, pe de altă parte, activitatea aceea practică, cum o înțelege Spencer: comercială, industrială etc., ajunge cu timpul *mecanică* și prin aceasta lasă în stare de stagnare, tocmai funcțiunile superioare ale sufletului, reducând activitatea sufletească spontană.

2. O cultură formativă completă nu ne-o poate da învățământul științific singur, ci numai în legătură cu cel literar. Adevărul acesta e foarte bine motivat de pedagogul Barth [1]).

Gândirea noastră (mentalitatea) e determinată de obiectele, la care se referă. Obiectele diferă mult după cum ele sunt datorite percepției externe sau celei interne: perceperea lumii din afară, sau a propriilor noastre stări psihice, sensație și reflexie, ar zice Locke, simț extern și intern, ar zice Kant. De aci rezultă diferența între științele umaniste,

1) P. Barth. Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre, pag. 180.

care privesc viața sufletească a oamenilor, și științele naturale, privitoare la fenomenele naturii externe. Același studiu nu va putea pregăti în aceeași măsură în ambele direcții, ci numai într'una.

Observația externă diferă de cea internă: elementele sufletești se pătrund, cele externe stau alături. Ideile au altă structură, decât obiectele exterioare. Spre exemplu: nu e același lucru a stabili întrucât efectul unui vers se datorește ritmului, întrucât sonorității cuvintelor întrebuințate și întrucât sensului sau a stabili schema nervurelor unei plante. Dar, la structuri diferite, se impun procedeuri diferite, pentru a le face analiza, deși spiritul, care analizează, e același, — tot astfel după cum mineralele cu structură diferită pot fi despicate cu același cuțit, dar nu în același mod.

Afară de științele umaniste și naturale trebuie să mai deosebim o știință formală generală, care se ocupă de elementele comune celor două, adică de raporturile logice: matematica și logica.

Vom avea deci *trei feluri de cultură formativă:* Una dă pregătirea necesară pentru *aprofundarea lumii subiective* (sufletești), o a doua pentru *aprofundarea lumii obiective* (natura), o a treia dă pregătirea pentru ordonarea, *sistematizarea logică a oricăror fapte.*

Obiectele, care ar corespunde culturii formative subiective, sunt în primul rând studiul limbilor. Barth cere în special studiul limbilor clasice, deoarece termenii limbilor moderne, din punct de vedere al conținutului noțiunilor ce exprimă, adeseori se potrivesc pe deplin, se juxtapun. Natural că trebuie să admitem și excepții, spre exemplu limba germană și română, ai căror termeni adeseori nu se acoperă. Pentru a traduce *într'o* limbă străină sau *dintr'o* limbă străină, trebuie să analizăm bine noțiunile: să le deosebim toate elementele, să le comparăm toate semnificările etc. Deși noțiunile

cele mai generale, categoriile, sunt aceleași la toate popoarele, ele sunt diferit exprimate. Barth menționează și părerea lui Hegel, că gramatica, în special aceea a limbilor clasice, prin particularitatea construcțiilor ei, poate fi considerată ca o filosofie elementară. Evident că această continuă cercetare a noțiunilor și ideilor precum și a raporturilor gramaticale, întrucât e o analiză a obiectelor percepției interne, ar putea fi o bună pregătire la științele umaniste, dar are dezavantajul de a nu desvolta mult interes și adeseori de a fi de puțin folos. Mai presus de studiul gramaticei și al vocabularului — fie în limbile clasice, fie în cele moderne — considerăm noi studiul istoriei, literaturii și artei, care ne prezintă o comoară de atare obiecte ale percepției interne. Cultura formativă *obiectivă* — pentru pătrunderea lumii din afară — e susținută de științele naturii și de desemn.

Necesitatea sufletească de a sistematiza elementele, fie ale percepției interne, fie ale celei externe, o dobândim prin studiul matematicei. Natural că la matematici, care lucrează numai cu cantități și fac abstracție de calități, sistematizarea e mult mai ușoară. Cantitatea se poate ușor determina și fixa, deoarece nu se transformă în mod imperceptibil, ci numai perceptibil. Calitățile în transformare se confundă ușor una cu alta prin treceri gradate, (spre exemplu: nuanțele de culori). Afară de aceasta, cantitatea se fixează printr'un simbol matematic, precis și neschimbător, calitatea prin cuvinte susceptibile de interpretări diferite. Dar nu peste tot, putem transforma calitățile în cantități, nu putem măsura oriunde. In aceste cazuri, — ca în psihologie, în drept, — sistematizarea va fi incompletă, dar se produce în limitele posibile. Va exista deci *tendința* de a sistematiza.

In sprijinul acestor trei feluri de cultură formativă aduce Barth un argument psihologic, întemeiat

pe fapte: diferența de dispoziții sufletești la diverși oameni de știință și artiști. Referitor la primul tip, cel subiectiv, pot fi citați filosofi, filologi, istorici, cărora le lipsește simțul pentru observarea și studierea lumii obiective. Kant și Lotze erau filosofi și cunoscători adânci ai limbilor clasice; Platon, Giordano Bruno, Schopenhauer, Nietzsche, filosofi și literați; Lortzing și Wagner erau poeți și muzicanți. (Muzica ține tot de lumea sufletească: sunetele aparțin sufletului nostru, nu le raportăm la obiecte externe). Greu însă găsim muzicanți, poeți sau filosofi, care să se ocupe în acelaș timp de arta plastică. Referitor la al doilea tip, cel obiectiv, constatăm că naturaliștii și marii reprezentanți ai artei plastice sunt puțin dotați pentru studiile umaniste sau pentru muzică: Leonardo da Vinci era pictor, sculptor, arhitect, naturalist; Michel Angelo scrie câteva poezii, a căror valoare însă e mult mai prejos de înălțimea operelor sale plastice. Acei, care dau exemplu pe Descartes și Goethe ca excepții, trebuie să ție seama: întâiu, că nu e vorba de o exclusivitate completă a celor două tipuri și al doilea că la aceștia cercetările în domeniul științei naturii sunt cu mult inferioare celor filosofice și literare. Tipul sistematic al matematicienilor e în general cel mai pronunțat. Ei se interesează puțin de cele două domenii. Mai ușor vom găsi în primele două tipuri oameni de știință, care se interesează de matematică: Descartes, Leibniz, ș. a. Avem deci trei tipuri, care, dacă nu se exclud cu totul, nici nu se sprijină. De aci urmează că o cultură armonică va presupune un program, care să cuprindă obiectele necesare activității sufletești *în toate cele trei direcții:* subiectivă, obiectivă, sistematică. In acest caz — adică ținând seama de toate tipurile — vom da elevilor atât cultura literară, cât și științifică și matematică.

Iată prin urmare un alt argument contra programului exagerat realist al lui Spencer.

b) Acum să aruncăm o scurtă privire critică asupra programului lui Spencer, în legătură cu cele cinci genuri de activitate. Două motive invoacă Spencer în sprijinul științelor pregătitoare la primele două genuri de activitate (matematica, chimia, fizica, fiziologia etc.): întâiu, că sunt studii speciale, necesare viitoarei profesiuni.

„In școalele noastre se trec cu vederea tocmai lucrurile, ce ne sunt de cea mai mare trebuință în viață. Industriile noastre ar pieri fără instrucția suplimentară, pe care bărbații o capătă cum pot, după ce educația lor se socotește ca terminată.

Și fără această instrucție, agonisită din veac în veac, în afară de învățământul oficial, industriile, n'ar fi luat ființă niciodată" [1]). E evident greșită teoria, care pretinde școalelor menite să dea o cultură generală, pentru a forma oameni de caracter, tendințe de specializare profesională. O atare pregătire profesională în aceste școale e rea, nu numai pentru cel care va apuca o cale diferită de cea indicată de cultura dobândită în școală, ci și pentru acela, care s'ar conforma îndrumării primite, deoarece i-am da o îndrumare unilaterală și am îndrepta spiritul lui, *dela începutul activității sufletești,* spre scopuri materiale. Am avea priveliștea respingătoare a unor suflete tinere fascinate de ideia câștigului. Școala trebuie să dea o educație și o instrucție independentă de orice profesiune, adică folositoare tuturor și la acest sfârșit va ajunge numai satisfăcând cerințele sufletești generale, comune tuturor, în loc de a ține seama numai de mijloacele necesare adaptării, în special de cele necesare conservării indirecte.

Al doilea motiv, invocat de Spencer în sprijinul culturii utilitariste, este că educația și instrucția trebuie să poarte grijă de eventualele interese, ce

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 39.

am putea avea în diverse întreprinderi practice. O mulțime de cunoștințe sunt necesare pentru a ne pregăti la unele situații neprevăzute. (Un exemplu am dat mai sus: întreprinderea pentru exploatarea unei mine de huilă. Iată încă un exemplu: s'au făcut numeroase încercări pentru a se construi mașini electro-magnetice, cu speranța de a le substitui mașinilor cu aburi; întreprinderea n'a reușit zice Spencer. Dacă aceia, care au dat fondurile, ar fi cunoscut legea generală a corelației și echivalenței forțelor, n'ar fi pierdut banii [1]).

Cunoașterea aprofundată a tuturor științelor impuse de Spencer pentru a se evita asemenea întâmplări nu ar fi posibilă; un studiu mai elementar nu ar fi suficient.

Și apoi chiar dacă ar fi posibilă aprofundarea atâtor științe, astfel încât fiecare om să se poată bizui pe propriile sale cunoștințe, pentru a putea rezolvi acele probleme speciale, atunci n'ar mai fi nevoie de profesioniști. Aci, Spencer e în contradicție cu principiul diviziunii muncii, pe care în sociologie îl admite. E imposibil ca un singur om să stăpânească toate cunoștințele și dexteritățile profesionale. Așa dar, celor păgubiți în întreprinderile citate mai sus nu le lipsea atât cultura realistă, cât bunul simț de a recurge la sfatul specialistului.

Din teoria lui Spencer ar rezulta că fiecare trebuie să fie propriul său avocat, medic, inginer etc. Spencer trebuia să facă deosebirea între acele cunoștințe practice necesare vieții, dar de a căror binefacere ne putem bucura apelând la alții, fără să le posedăm noi, și acelea, a căror lipsă nu poate fi împlinită prin intervenția altora; și atunci ar fi câștigat un bun principiu de program. Pe cât de

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 38.

periculos e pentru învățământ utilitarismul exagerat, pe atât de salutar e cel moderat.

Pregătirea pentru al treilea gen de activitate—educația copiilor — am socotit-o necesară. Energia, cu care atacă Spencer indiferența părinților față de viitorul propriilor lor copii și, indirect, față de viitorul neamului întreg — prin neglijarea problemelor pedagogice — ar fi tot atât de bine venită la noi astăzi, cum era în Anglia acum *șeaptezeci* de ani.

Referitor la a patra ramură a programului — cultura socială — Spencer crede că actualul învățământ istoric trebuie înlocuit prin sociologie, pornind dela teoria că progresul unei societăți nu-l pot explica faptele unor persoane conducătoare, căci, înainte de a influența societatea, sunt ele însile produsul societății. Așa fiind, toate modificările, al căror inițiator direct e o persoană, își găsesc adevărata origină în generațiile, din care ea se trage. Poți orbi citind biografii istorice, zice Spencer, și tot nu vei pricepe evoluția socială.

Spencer, tot datorită concepției eticei și psihologiei lui, trece cu vederea influența morală a istoriei, pe lângă faptul că sociologia e încă o știință puțin sigură, contând prea mult cu ipotezele și că e prea complicată, presupunând un material de cunoștințe pregătitoare prea vast (printre altele psihologia și biologia). Istoria stimulează interesul moral și social, insuflă elevului idei și sentimente morale; și cu cât aceste elemente vor fi prezentate sub o formă mai intuitivă — fapte concrete — și mai personală — persoane istorice — cu atât mai bine vor fi pătrunse și simțite.

Dacă studiul istoriei împreună cu al literaturii și al religiei nu sunt suficiente pentru formarea caracterului (căci la ideie trebuie adăogată fapta, care se cultivă tot prin fapte, adică prin lucrări practice), ele sunt necesare, întrucât cultivă ideile și

sentimentele morale. Dar pentru Spencer, singurul considerent apreciabil e tot folosul practic: Intrucât, cunoscând toate războaiele povestite în istorie, zice el, ați deveni mai capabili să vă cântăriți votul la alegeri? Totuși — menținând obiecțiunea, că nu apreciază valoarea educativă a povestirilor istorice — faptul că cere să se introducă istoria civilizației și a culturii reprezintă un progres simțitor în principiile de alcătuire a programului istoriei.

Cultura literară-artistică e, pentru Spencer, floarea culturii, deci trebuie, luând exemplu dela un grădinar, să îngrijim întâiu de rădăcină și tulpină căci numai astfel se va produce floarea.

Răspunsul nostru e foarte simplu: dacă științele pozitive sunt rădăcina, care procură plantei nutrimentul fizic, conservarea individuală, cultura literară, artistică e și ea o rădăcină, care procură hrană morală; cultivă ideile și sentimentele morale. Deci încă un motiv (afară de cel privitor la însăși formarea inteligenței și pe care l-am expus mai sus cu ocazia discuției culturii formative) pentru ca educația estetico-literară să stea *alături* de cea științifică.

Concluzii. Ne declarăm contra utilitarismului exagerat și a culturii materiale și contra deprecierii culturii literare. Considerăm totuși utilitarismul lui Spencer ca un aviz serios pentru studiul mai practic al fiecărei științe în parte, avându-se în vedere folosul general pentru viață, dar înlăturând orice interese profesionale și ținând seamă de cerințele culturii formative. Apreciem importanța istoriei culturale, alături însă de povestirea faptelor și caracterizarea persoanelor. Recunoaștem în totul căldura și temeinicia argumentelor, prin care susține importanța studiului pedagogiei.

Scanned with OKEN Scanner

III. Metodele de învățământ.

A. *Progresul în evoluția principiilor pedagogice.* După ce se știe ce material de cunoștințe trebuie introdus în program, se pune problema tratării lui în ceeace privește metoda, după care urmează a fi tratat acest material. Spencer observă un progres continuu în evoluția principiilor pedagogice și a educației practice.

Există un raport între sistemele de educație și stările sociale: instituțiile fiecărei epoci și țări, influențele politice, religioase, economice. Când maxima bisericii era: „crede și nu cerceta", aceeași era și deviza școalei. De când protestantismul a acordat mai multă libertate rațiunii individuale, se observă și în școală o tendință analoagă. Sub un despotism politic, care guvernează și pedepsește cu asprime, se observă și în școală o disciplină severă: ordine multă, bătăi pentru cele mai mici infracțiuni; disciplină severă, susținută de carceră și nuia. Creșterea libertății politice și temperarea legilor penale sunt urmate de un asemenea progres și în școală: ordine și pedepse cât mai puține.

Dacă înainte, în timpul ascetismului, predomina principiul că suferința — înlăturarea bucuriilor și plăcerilor vieții — apropie de perfecțiune și în consecință educația impunea: înfrângerea înclinărilor copiilor, asuprirea voinței individuale, a activității spontane, — azi, când fericirea vieții acestora e scopul predominant, educatorii încep a-și da seama că cele mai multe din dorințele copiilor pot fi satisfăcute, că jocurile trebuie încurajate, ca și toate tendințele naturale ale spiritului .Așa dar, vechiul sistem de educație corespunde sistemului social coexistent; metodele moderne corespund instituțiilor mai liberale în materie religioasă și politică.

Tot astfel autoritatea netăgăduită, tradiția în domeniul *științei pedagogice,* scade din ce în ce ca

și în cel politic și religios, pentru a face loc acțiunii și gândirii libere. Dela acea stare de sclavie intelectuală, de unanimitate în ignoranță, se trece acum prin perioada discuțiilor fervente în cercetări, pentru a ajunge la unanimitatea în înțelepciune.

Spencer acordă o deosebită însemnătate studiului discuțiilor — neînțelegerilor — singurele, care pot duce la descoperirea sistemului de educație rațională. „Dacă am poseda adevărata metodă, fără îndoială că orice divergență ar fi un rău; dar adevărata metodă, urmând să fie găsită de aci înainte, sforțările cercetătorilor numeroși și independenți, care își îndreaptă studiile lor în direcții diferite, constituiesc un mijloc mai bun pentru a o descoperi ca oricare din cele ce s'ar putea inventa.

Elementele bune găsite de fiecare se vor impune, vor fi recunoscute și adoptate prin publicitate și experiență: prin aceleași mijloace vor fi respinse erorile. Din concentrarea adevărurilor și eliminarea erorilor se va forma cu timpul „un corp complet de doctrină adevărată".

Progresul în acest sens este evident: unele elemente vechi au fost excluse, altele noui au fost admise. Astfel s'a discreditat vechea metodă a *memorizării mecanice*. Această metodă dădea formei, simbolului, prioritate asupra conținutului, asupra lucrului simbolizat. De unde urma că reproducerea corectă a cuvintelor făcea aproape inutilă pătrunderea înțelesului. (Cu cât se va da mai multă însemnătate simbolului, cu atât mai puțin se va ține seama de lucrul simbolizat). Tot astfel s'a discreditat și vechea metodă de a începe cu principii, regule, definiții, în loc de a trece dela particular la general. Această metodă, pe de o parte suferă de acelaș păcat ca și memorizarea mecanică, adică dă numai o aparență de cultură și nu e favorabilă pătrunderii elementelor temeinice de cunoștință; pe de altă parte, se opune activității spontane, pre-

zentând adevărurile generale de-a gata. Adevărurile generale, pentru a fi de un real folos, (material și formativ), trebuie să fie cucerite de elevi. Numai așa e posibilă organizarea materialului de cunoștințe în vederea aplicării lui în viață (Herbart). După cum gramatica a fost descoperită după limba vorbită, tot astfel ea trebuie predată după vorbire. Numai după ce avem faptele concrete și le comparăm (le asociem), putem stabili regule și principii.

Printre *elementele noui, admise* încetul cu încetul în pedagogia modernă, pot fi citate următoarele două:

a) Desvoltarea sistematică a *simțului de observație*. Ceeace pe vremuri era considerat ca o simplă curiozitate a copilului, ca un joc, uneori ca o răutate din partea lui, a fost în fine recunoscut ca fiind procesul natural de dobândire a cunoștințelor. *Fără o cunoaștere exactă a proprietăților sensibile ale obiectelor, noțiunile noastre vor fi false, deducțiile eronate, operațiile intelectuale sterile*. Elementele științei trebuiesc prezentate sub formă concretă, intuitivă, spre deosebire de metoda veche, care le prezenta sub forma abstractă. Asemenea principii au dat naștere sistemului de *lecții de intuiție*.

b) Tendința de a face studiul *plăcut*, bazată pe faptul că genul de activitate intelectuală, care place fiecărei vârste, îi e și cel mai folositor. Plăcerea e o dovadă că obiectul prezentat și forma, sub care este expus, sunt favorabile asimilării și, dată fiind curiozitatea, necesare progresului intelectual; din contră, desgustul pentru un studiu dovedește sau că obiectul studiului nu este încă accesibil spiritului, sau că forma de predare e nepotrivită. De aceea se va ține seama de acest factor atât la alcătuirea programului, cât și la stabilirea metodei.

Evident că *rezultatele practice* vor depinde nu numai de valoarea principiilor, ci și de *modul cum*

Scanned with OKEN Scanner

ele sunt aplicate. Cele mai bune scule dau un lucru prost, în mâinile unui meseriaș nepriceput. Spencer merge atât de departe în această convingere, încât susține că un rău profesor va da greș tocmai utilizând cele mai bune metode. Perfecțiunea metodei poate fi, în acest caz, cauza insuccesului. O metodă mecanică este accesibilă oricărui profesor, va putea fi deci ușor aplicată și va da astfel puținele rezultate bune, de care e capabilă. O metodă bună însă, presupunând o mai adâncă pătrundere psihologică și o mai mare complexitate de mijloace în aplicare, poate duce — în lipsa acestor calități — la un rezultat cu totul negativ. Spencer se plânge contra acelora, care astfel au condamnat teoria lui Pestalozzi, din cauza lipsurilor rezultate din reaua ei aplicare. Același lucru s'ar putea spune astăzi cu privire la multe din principiile metodice ale pedagogiei herbartiene.

B. Principiile *directive ale metodei* sunt, după Spencer, următoarele:

1. *Calea naturală e dela simplu la compus.*

Conform legii evoluției și spiritul progresează dela omogen la eterogen. Această progresiune trebuie respectată în învățământ; nu numai în fiecare știință în parte, ci și în întregul sistem de cunoștințe se impune să pornim dela elementele simple spre formele mai complexe.

2. *Trecerea dela concret la abstract.* Această normă metodică e în strânsă legătură cu primul principiu: formulele generale — noțiunile abstracte — sunt mai simple pentru omul adult, nu însă pentru copil. Ele sunt mai simple față de un grup mai mare de fapte concrete, pe care le cuprinde în sine, dar nu față de fiecare fapt concret în parte. Formulele acelea nu ne sunt de folos decât atunci când fiecare din elementele concrete a fost clar perceput. Fără aceasta, generalizarea nu e posibilă sau e o formulă goală.

Scanned with OKEN Scanner

3. *Desvoltarea spiritului e un progres dela indefinit la definit.* Creerul, ca și celelalte organe, nu atinge perfecțiunea structurii sale decât la maturitate; și cu cât e mai departe de perfecțiune, cu atât mai puțină precizie au funcțiunile sale. De aceea primele manifestări sufletești (primele percepții, mișcări, primele încercări de a vorbi) sunt vagi, confuze. Diferențierea, preciziunea se dobândesc încetul cu încetul. „Nu e posibil și dacă ar fi posibil nu e de dorit de a face să pătrundă idei precise într'un spirit nedesvoltat". Putem transmite copilului de timpuriu formele verbale ale ideilor, dar prin aceasta nu i-am comunicat și conținutul lor. Acesta, ori lipsește, ori e foarte obscur. Numai după ce a dobândit un material empiric suficient (din care să-și formeze acel conținut), după ce a observat diverse lucruri cu atributele și raporturile lor în lumea înconjurătoare, îi vor putea fi accesibile principiile abstracte și definițiile științei. Trebuie deci să ne mulțumim la început cu idei provizorii, am putea zice, pe care treptat — paralel cu experiența și evoluția spiritului — le precizăm, le determinăm. Elementele componente, empirice, ale acelor idei provizorii, vor trebui să fie însă foarte clare și precise.

4. *Trecerea dela empiric la rațional.* Știința e o cunoștință organizată și, pentru a putea fi organizată, cunoștința mai întâiu trebuie să existe. Deci trebuie să dobândim întâiu elementele empirice și numai după ce posedăm un fond de observații acumulate, poate interveni rațiunea organizatoare. De aceea, spre exemplu, gramatica se învață după vorbire.

Toate aceste patru principii enunțate până aci exprimă, sub diferite forme, același adevăr: *Necesitatea trecerii dela intuiții la abstracțiuni,* pentru dobândirea cunoștințelor.

5. *Caracterul educației individuale, precum și*

ordinea, în care se efectuează ea, trebuie să se acorde cu educaţia omenirii în genere, considerată din punct de vedere istoric. Geneza ştiinţei individului trebuie să urmeze calea genezei ştiinţei rasei. Ambele se conformă aceloraşi legi ale evoluţiei De altfel şi legea hereditătii impune acest principiu. Dacă e adevărat că oamenii moştenesc dispoziţii fizice şi psihice dela părinţi şi strămoşi, că diverse fenomene mintale se repetă la descendenţi, dacă deci şi inteligenţa e supusă acelei legi, urmează că din moment ce omenirea a dobândit diversele feluri de cunoştinţe, pe care le posedă, *într'o anumită ordine,* există şi la copil o predispoziţie de a dobândi cunoştinţele *în aceeaşi ordine.* Aşa încât chiar dacă ar fi admisibilă o altă cale, cea moştenită e cea mai puţin anevoioasă, deoarece există în individ dispoziţiile necesare pentru a o facilita. Individul parcurge astăzi aceeaşi cale de evoluţie, pe care au parcurs-o predecesorii lui într'un timp foarte îndelungat; însă datorită acestora şi experienţei moştenite dela ei, el poate ajunge la ţel într'un timp mult mai scurt.

Experienţa aceea are corelatul ei fiziologic în diverse dispoziţii ale sistemului nervos. Anumite mişcări ale elementelor nervoase şi raporturi între ele se realizează cu atât mai uşor, cu cât sunt mai des executate. Elementele slabe devin cu timpul puternice. Spencer crede chiar că la nevoie, când mediul impune o acţiune nouă, se produc elemente şi funcţiuni noui. In baza legii evoluţiei dela omogen la eterogen se efectuează o continuă diferenţiere. Dispoziţiile elementelor nervoase câştigate prin această diferenţiere şi exercitare se transmit descendenţilor.

6. *Activitatea spontană trebuie încurajată.* Copilul trebuie îndemnat, pe cât e posibil, să observe, să cerceteze şi să cugete el însuşi. „Ar trebui să-i spunem cât mai puţin şi să-l facem să găsească el singur cât mai mult posibil".

Scanned with OKEN Scanner

Dacă unii elevi ajung să simtă nevoia de a li se spune totul, faptul se datorește nerespectării acestui principiu. Se sustrage atenția lor dela lucruri, care îi interesează și pot fi asimilate de ei în mod activ și se caută a le-o îndrepta asupra unor lucruri prea complexe pentru mintea lor, care deci îi plictisesc. Și, văzând că de bună voie, din interes, nu caută să le pătrundă, li se impun prin amenințări și pedepse. Ei sunt privați deci de cunoștințe accesibile spiritului lor și de o activitate spontană, pentru a li se impune cunoștințe inaccesibile, indigeste și o receptivitate pasivă; prin aceasta se provoacă o stare morbidă a funcțiunilor sufletești, deci desgustul de studiu. Apoi, dacă grație acestui tratament, elevul își pierde spontaneitatea și se adaptează acestui sistem de receptivitate, dacă deci printr'o asemenea metodă i se înlocuiește activitatea prin pasivitate, se consideră această *pasivitate de fapt* ca un motiv de a o transforma în principiu și se continuă a aplica aceeași metodă. Observația justă a lui Spencer e întărită de experiență; la elevii, care timp de mai mulți ani au fost obișnuiți cu metoda expozitivă a profesorului și cu primirea forțată a unor cunoștințe prea complexe, se constată manifestându-se un fel de trândăvie a minții, care mai târziu stânjenește mult eventuala utilizare a metodei active, în tratarea și aplicarea lecției.

In legătură cu activitatea spontană stau și *lecțiile de intuiție,* care trebuie să aibă un domeniu cât mai vast și să se prelungească cât mai mult după prima perioadă a copilăriei. Copiii vor observa pe cât posibil ei înșiși; noi le vom da numai directiva: „A vorbi unui copil despre lucruri și a i le arăta, nu înseamnă a-l învăța să le observe, ci a face din el un simplu recipient al observațiilor altora.

Aceasta înseamnă să slăbești dispoziția naturală a copilului de a se instrui, în loc să o întărești, și să-l lipsești de plăcerea, pe care i-o pricinuiește o

activitate încununată de succes; înseamnă să-i prezinți dobândirea atrăgătoare a cunoștințelor sub chipul unui învățământ formalist și să produci astfel nepăsarea și desgustul, pe care îl au copiii adeseori pentru asemenea lecțiuni.

Dimpotrivă, procedând prin metoda, pe care am indicat-o, aducem spiritului hrana, pe care o dorește; la poftele intelectuale adăogăm și sentimentele, care în mod firesc le sunt asociate: amorul propriu și nevoia de simpatie.

Prin reunirea tuturor acestor motive provocăm o intensitate de atenție capabilă de a procura percepțiuni puternice și desăvârșite; obișnuim, în sfârșit, spiritul încă dela început de a se ajuta singur, obiceiu, care rămâne în toată viața" [1]).

Spencer zice că s'au văzut copii reduși intelectualmente din cauza acelei metode pasive, renăscând sufletește din momentul, în care încetau de a mai fi simpli receptori și încercau să producă și ei ceva.

Alt avantaj al metodei active e că elementele de cunoștință se asimilează mai bine, sunt mai puternice și mai durabile. Orice cunoștință, pe care elevul a dobândit-o, el însuși, orice problemă, pe care a rezolvat-o, devine, prin dreptul de cucerire, posesia lui. Tensiunea spiritului, mai mare atunci când e vorba să producă, decât în cazul când nu face decât să reproducă, fixează bine elementele de cunoștință. In fine, un folos moral demn de menționat e curajul de a lupta și de a învinge dificultățile, apoi răbdarea și perseverența, când lucrul nu reușește imediat.

7. *Studiul trebuie să producă plăcere, să intereseze.* Acesta e cel mai bun criteriu pentru alegerea atât a materiei, cât și a metodei de învățământ, mai bun decât toate raționamentele noastre, fiind

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 136.

dictat de instinctele intelectuale ale copilului. Spencer adaogă astfel un criteriu psihologic la cel practic, utilitarist. Activitatea spontană, către care înclină copiii, se datorește tocmai plăcerii ce le produce exercitarea funcțiunilor lor. Respectarea acestui principiu prezintă avantagii considerabile: *a)* Ne conformăm progresului natural al evoluției sufletești; *b)* Provocăm o activitate dezinteresată, care se impune prin ea însăși, nu prin recompense exterioare; *c)* Interesul face posibilă o mai mare concentrare a spiritului și, prin urmare, aprofundarea și memorarea mai sigură a cunoștințelor; *d)* Ținem seamă de drepturile copilului la fericirea prezentă, măsură recomandată și de Rousseau cu mult înainte; *e)* Evităm o sumă de efecte rele, morale și fizice: lipsa de interes produce desgust pentru muncă; la aceasta contribuie și severitatea profesorului, amenințările, pedepsele; iar toate acestea influențează asupra sănătății, provocând slăbirea constituției prin muncă forțată, descurajare, deprimare etc.; *f)* Interesul va determina pe elev să continue studiul și după ce a părăsit școala. După cum, datorită asociației ideilor, avem oroare pentru lucrurile, care ne amintesc evenimentele penibile și plăcere pentru acelea, care ne amintesc evenimentele agreabile, tot astfel, amintirea lecțiilor însoțite de desgust ne va inspira repulsiune pentru continuarea studiilor corespunzătoare și viceversa. Cine n'are obiceiul și n'a simțit plăcerea cercetărilor științifice nu va iubi, probabil, știința.

Din aceste șapte principii, ultimile două — activitatea spontană și interesul — sunt considerate drept criterii pentru a constata respectarea sau nerespectarea legilor psihologice în metoda ce aplicăm.

C. *Apreciere critică asupra principiilor metodice.* In capitolul acesta referitor la metodă, găsim o sumă de principii, a căror valoare didactică e su-

ficient verificată, de experiență, pentru a mai putea fi contestate. Să ne ferim însă de a pune aceste norme metodice în serviciul exclusiv al programului unilateral realist și al idealului utilitarist spencerian. Origina principiilor de metodă o găsim la pedagogii premergători lui Spencer: Comenius, Rousseau, Pestalozzi și mai ales Herbart. E izbitoare asemănarea cu unele idei fundamentale din pedagogia herbartiană. Astfel, interesul ca mijloc și ca scop al învățământului; Herbart, fără a neglija pe cel dintâiu, a insistat în teoria interesului multilateral mai mult asupra celui de al doilea. Nu interesul pentru un anumit obiect sau pentru o noutate trecătoare e esențial în instrucție, ci interesul ca o stare sufletească persistentă, continuă, având o anumită direcție, nu un anumit obiect, (interes pentru fapte, pentru raporturi logice, pentru frumos, bine etc.).

Ni se cere, în primul rând, să predăm lecția așa, încât să producem interes (cunoștințele mijloc, interesul scop), și numai în al doilea rând să facem lecția interesantă pentru a provoca pe elevi la învățătură (Interesul mijloc, dobândirea cunoștințelor, scop).

Spencer atinge puțin chestiunea interesului ca scop, dar insistă mult asupra interesului ca mijloc, ca un criteriu al valorii materialului și metodei. De ar fi invers, ar cădea în opoziție cu scopul stabilit de el însuși instrucției: dobândirea de cunoștințe folositoare pentru viața practică.

Cu cât interesul-mijloc va fi mai intens, cu atât cunoștințele practice vor fi mai bine asimilate, cu atât vor folosi mai mult în viață. La Herbart, învățământul e pus în serviciul intereselor; la Spencer, interesul în serviciul învățământului.

Mai clară și mai strânsă e legătura dintre primele patru principii metodice — care pot fi reduse la formula: trecerea dela intuiție la abstracție — cu teoria herbartiană, a momentelor psihologice

Scanned with OKEN Scanner

(formale): tranziția dela expunerea cazurilor concrete la extragerea noțiunilor și regulelor, pe calea abstracției și generalizării. Nici treapta primă, pregătirea aperceptivă, nu e trecută cu vederea de Spencer. Vorbind de erorile pedagogice ale educatorilor, el zice, între altele, că vorbele cuprinse în cărți nu pot produce idei, decât în proporție cu experiența ce avem despre lucruri. Cu privire la a cincea treaptă, aplicarea, găsim de asemenea o indicație la Spencer, întrucât el susține că numai principiile extrase dintr'un material empiric suficient vor putea fi *bine aplicate*.

In fine, e demnă de menționat apropierea dintre teoria spenceriană a paralelismului în evoluția cunoștinței la individ și la omenire în genere, de o parte, și teoria herbartiană a treptelor culturale, de altă parte. E drept că în pedagogia herbartiană, spre deosebire de Spencer, acest principiu e pus în legătură cu principiul concentrației; deoarece învățământul trebuie să fie educativ, să formeze caracterul moral, la fiecare treaptă a învățământului locul central trebuie să-l ocupe un *obiect moral;* și pentruca ideile morale sau religioase, ce cuprinde acel obiect, să fie cât mai corect prezentate, el va fi *istoric* (povești, legende, epopee etc.). Condiția esențială a unui asemenea obiect central, este de a provoca interesul, iar pentru aceasta interesul trebuie să corespundă gradului de desvoltare a spiritului copilului. Se întâmplă însă, zic herbartienii, că treptele sau fazele de desvoltare ale individului corespund în general fazelor, prin care trece cultura întregei omeniri.

Concluzia: cu cât copilul se desvoltă sufletește, cu atât acel obiect moral central — în jurul căruia se grupează celelalte obiecte — trebuie ales dintr'o epocă culturală mai înaintată.

Spencer, după cum am văzut mai sus, bazează teoria paralelismului pe principiul evoluției și he-

Scanned with OKEN Scanner

reditătii. O altă deosebire constă în faptul că principiul paralelismului îl aplică herbartienii ca o normă de *alegere* a materiei de învățământ, iar Spencer ca o normă pentru a găsi cea mai bună *metodă de tratare* a materiei. Dar și herbartienii și Spencer respectă principiul paralelismului între evoluția individului și a culturii omenirii.

IV. Educația morală.

1. *Lipsa de directive în educația morală.* Privitor la educația morală, Spencer constată lipsa unei orientări pedagogice a educatorilor: măsurile luate de aceștia sunt datorite *impulsiunii momentului*, nu convingerii; iar dacă uneori se găsesc la părinți principii conducătoare, acestea variază dela un moment la altul. De aci, fie datorită variabilității dispozițiunilor sufletești, fie datorită variabilității principiilor, care inspiră măsurile educative — rezultă contradicție și inconsecvență. La un moment dat, tatăl se conduce de principiul unei morale pure, apoi de o morală utilitaristă, apoi se dă pe sine de exemplu (criteriu); pe de o parte afirmă că principalul e să reușești în viață, să ajungi ceva; pe de alta, recomandă copiilor săi să urmărească idealuri înalte, nu interese egoiste; uneori îi spune: suportă nedreptatea cu răbdare; alte ori: apără-te cu mult curaj contra oricărui atac și contra oricărei nedreptăți. Nu face sgomot, îi spune azi; un copil trebuie să se miște, să fie vioi, îi spune mâine ș. a. m. d.

2. *Puterea educației.* Cu privire la natura copilului, acesta, zice Spencer, seamănă cu un sălbatec; atât fizicul cât și instinctele lui ne amintesc de acesta. Cât privește eficacitatea educației — Spencer înclină mai mult spre optimism: educația poate mult, chiar dacă nu poate totul. (Am arătat mai sus

că aceasta ar reieși din două principii ale sistemului filosofic: hereditate și adaptarea la mediu). Dar chiar de ar exista un sistem de educație atotputernic, rezultatele ar fi tot slabe, căci n'ar avea cine să-l aplice, deoarece oamenii maturi, deci educatorii, sunt cu totul imperfecți.

Nu e admisibil ca acești oameni, care în relațiile lor sociale dau probă de egoism, de necinste, ca părinți ar avea calitățile cu totul opuse. De altfel, ținând seama de hereditate, considerând deci că defectele și calitățile copiilor sunt reflexul celor părintești, constatăm că părinții, care ar întruni calități bune și prin aceasta ar răspunde și condițiunilor cerute unui educator, vor avea mai puțin de remediat la copiii lor, decât părinții cei răi. Elementele rele, pe care părintele ar căuta să le combată la copiii lui, există în propriul său caracter, deci, chiar dacă un sistem ideal de educație ar fi posibil, el ar fi greu aplicabil. Mai mult decât atât: chiar dacă ar exista și ar fi aplicabil — dacă părinții ar poseda însușirile necesare aplicării — probabil că nu ar fi recomandabil în baza legii adaptării: educația are drept scop a pregăti pe copil la viață, de a forma un cetățean, care să-și facă drum în lume. Dar aceasta presupune tocmai posibilitatea adaptării la mediu, așa cum este el, într'un anumit timp într'un anumit loc. A da individului o educație idealistă, independent de cerințele societății timpului, ar însemna să-i facem viața intolerabilă, aproape imposibilă. Rezultatul unui sistem perfect de educație, aplicat înaintea unei prealabile perfecționări a caracterului social, ar fi pentru individ mai curând rău decât bun. Severitatea, cu care sunt tratați actualmente copiii poate fi privită ca o pregătire la severitatea mai mare, cu care vor fi întâmpinați în lume. Un tratament prea liber, prea binevoitor, i-ar face să reziste mult mai greu suferințelor impuse de egoismul omenesc. In orice caz însă,

Scanned with OKEN Scanner

dacă se pot face concesiuni în sensul că tratamentul în familie și școală poate fi ceva mai puțin sever ca cel social, în niciun caz nu putem admite ca el să fie mai sever, fapt care se întâmplă, zice Spencer, în unele școale englezești, ce par a obișnui pe copii cu guvernământ despotic, deci a-i adapta unei stări sociale inferioare celei existente.

In general sistemul de educație familiară și școlară adoptă forma cea mai proprie mediului; astfel metodele barbare dau cea mai bună pregătire copiilor chemați a juca un rol într'o societate barbară.

Dacă un bun sistem de educație ar fi greu de aplicat din cauza imperfecțiunii părinților; dacă, chiar presupunând că el e aplicabil, rezultatul ar fi în contradicție cu cerințele societății timpului, urmează că o reformă a sistemului actual nu e nici posibilă, nici de dorit? Nu. Rezultă numai că reforma educației trebuie să meargă paralel cu celelalte reforme, paralel cu reforma moralității generale. Mai mult decât atât: putem stabili idealul — dar fără pretenții de aplicare imediată — pentruca evoluția să se facă în sensul lui, nu în sens contrar. Nu vom avea a ne teme de consecințe rele, rezultate din eventuale perturbări, pe care le-ar cauza urmărirea unui ideal prea înalt pentru starea socială a timpului, căci conservatorismul instinctiv al societății e destul de puternic pentru a împiedeca o transformare prea repede. De fapt, Spencer crede, ca Rousseau sau Pestalozzi, în posibilitatea unei continue ameliorări a societății prin mijlocul educației; ne previne însă, spre deosebire de aceștia, că înfăptuirea se realizează încet, iar idealul îl ajungem cu atât mai greu și mai târziu, cu cât el se ridică mai sus deasupra stării actuale. Această constatare nu numai că nu e de natură a ne descuraja, ci din contră, ne întărește contra dificultăților așteptate: numai când nu le prevezi, piedicile pot avea o înrâurire distrugătoare de energie și entu-

Scanned with OKEN Scanner

ziasm. Iar faptul, că de idealul urmărit va depinde *directiva* ce dăm evoluției morale a societății, neîntărește în convingerea necesității de a stabili și susține un ideal superior.

3. *Pedepsele sau reacțiunile naturale.* Spencer, ca și Rousseau, pune la baza educației morale *sistemul pedepselor sau reacțiunilor naturale:* un copil, care cade sau se lovește va suferi durerea ca o consecință naturală a neglijenței și va fi în viitor mai atent la mișcările sale. Acest sistem e în strânsă legătură cu derivarea ideilor și sentimentelor morale din experiența ce avem despre consecințele folositoare sau nefolositoare ale faptelor noastre. Un act, ale cărui rezultate sunt binefăcătoare, e bun și vice-versa. Criteriul, care servește oamenilor pentru a aprecia conduita cuiva, e fericirea sau nenorocirea ce ea produce.

Aceste *consecințe sau reacțiuni inevitabile* — mai repede decât pedepse — sunt constante, directe, sigure, fără apel și fără scuză, dar și fără amenințare: e o disciplină severă impusă de o lege invariabilă. De asemenea ele sunt proporționale faptelor.

„Un accident ușor nu pricinuiește decât o vătămare mică, un accident mai mare produce o vătămare mai mare. Nu este în firea lucrurilor ca un copil, care se izbește de pragul ușii și cade, să sufere mai mult decât ar trebui, pentru a-l face mai atent decât e nevoie. Prin experiența de toate zilele, copilul învață care sunt pedepsele mai mari sau mai mici ale nesocotințelor sale mai mari sau mai mici și se va purta apoi în consecință" [1]).

Pricepem mai bine importanța reacțiilor naturale dacă le considerăm din punct de vedere al vieții adulților. O experiență, care te-a costat mult, te face să-ți schimbi conduita, pe care toate sfaturile

1) H. Spencer. Op. cit, pag. 183.

n'au putut s'o modifice. Cine nu e punctual suferă urmările materiale şi morale ale întârzierii. Negustorul prea avid de câştig îşi pierde clientela; tot astfel medicul, care nu are destulă atenţie pentru bolnavii săi.

„Toată lumea a auzit spunându-se despre cineva, că o experienţă, care l-a costat scump, l-a convins să-şi schimbe purtarea. Toată lumea a auzit spunându-se, celor care veştejeau purtarea vreunui risipitor sau vreunui speculator, că toate sfaturile ce li se dăduseră fuseseră fără folos şi că numai „amara experienţă", adică suferinţa, care urmează în mod inevitabil unor asemenea greşeli, a fost singura eficace"[1]).

Pedepsele naturale nu trebuie confundate cu cele artificiale, impuse de părinţi. S'a zis că acestea din urmă sunt tot nişte consecinţe juste ale faptelor copilului; posibil, dar nu sunt şi consecinţe *naturale,* nu au deci efectul acestora: pe lângă faptul că de obiceiu nu se ţine măsura dreaptă — pedeapsa e ori prea severă, ori prea indulgentă — de multe ori pasiunea joacă un rol important în aplicarea măsurilor disciplinare.

Pedeapsa naturală nu poate fi niciodată considerată ca nedreaptă, neavând altă cauză decât propria noastră faptă. „Nu e multă vreme de când auzeam zilnic mustrările, ce se aduceau unei fetiţe, care nu era niciodată gata pentru ora plimbării. De o fire aprinsă, lăsându-se uşor absorbită de ocupaţia momentului, Constanţa nu se gândea niciodată să-şi pună pălăria, decât atunci când ceilalţi copii erau gata să iasă. Guvernanţa şi surorile ei erau aproape totdeauna silite să o aştepte şi aproape totdeauna intervenea dojana mamei.

Deşi o nereuşită deplină însoţea sistemul rău al mamei, ea nu a avut niciodată ideia de a lăsa pe

1) H. Spencer, Op. cit., pag. 185.

Constanța să sufere urmările firești ale purtării sale. Ba chiar mama nu a voit să încerce acest mijloc, atunci când îi fusese propus. In lumea aceasta, neexactitatea atrage după sine pierderea vreunui folos, pe care l-am fi obținut, dacă eram exacți: ori a plecat trenul, ori vaporul a ridicat ancora, ori cele mai bune lucruri din târg s'au vândut, ori locurile cele mai bune din sala de concert s'au ocupat ș. a. m. d. Se poate dar vedea, prin pildele de toate zilele, că ceeace împiedică pe oameni de a ajunge prea târziu este perspectiva vreunei lipse.

Nu se vede oare lămurit ceeace se poate deduce de aici? Perspectiva unei lipse nu trebuie să servească și pentru îndrumarea purtării unui copil? Dacă Constanța nu e gata la ora hotărîtă, urmarea firească a neexactității ei este să fie lăsată să piardă plimbarea. Și pe urmă, după ce odată sau de două ori va fi rămas acasă, în timp ce ceilalți copii se vor fi jucat prin câmpii, după ce va fi văzut că pierderea acestei plăceri, nu se datorește decât lipsei ei de băgare de seamă, e foarte probabil că se va îndrepta. In orice caz, măsura luată împotriva ei va avea mai multă înrâurire, decât mustrările necontenite, care nu fac altceva decât să producă nepăsare"[1]).

Avantajele metodei reacțiilor naturale. a) Se stabilește *adevăratul raport constant de cauză și efect* între faptă și consecința ei, ceeace nu se întâmplă la pedepsele pedagogice; când totdeauna nemulțumirea părinților și profesorilor a fost rezultatul principal al faptelor rele ale copilului, se stabilește în spiritul lui o asociație între fapte și nemulțumirea produsă, ca între cauză și efect, de unde rezultă că, odată cu încetarea autorității educatorilor, încetează și nemulțumirea ca efect al faptelor rele, deci criteriul își pierde valoarea. „Odată

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 191.

ce tinerii au ieşit din şcoală se dedau la toate nesocotinţele, nu mai cunosc regule de acţiune, ignorează motivele unei conduite morale... şi, înainte de a fi suferit disciplina severă a vieţii, sunt nişte membrii ai societăţii extrem de periculoşi" [1]).

b) Disciplina naturală *e cea mai dreaptă,* fapt de care copilul îşi dă seama. Un copil, care, murdărindu-şi hainele, e pus să le cureţe, sau rupându-le din neglijenţă, rămâne acasă, nu se va simţi maltratat ca acela, care e bătut şi certat aspru pentru aceleaşi motive. Pedeapsa naturală e mai dreaptă şi pentru părinţi, care de multe ori, aplicând copilului pedepse pedagogice, iar asupra lor pe cea naturală: copilul, care a stricat un obiect, e bătut, dar în schimb i se procură din nou obiectul ce aparţinuse făptuitorului sau altuia.

c) In locul iritării reciproce, încordării relaţiilor între părinte şi copil, metoda naturală *menţine neatinsă legătura lor de afecţiune.* Datorită asocierii stărilor de conştiinţă, prindem aversiune pentru lucrurile şi persoanele, care adesea ne par însoţite de neplăceri; de unde rezultă că părinţii prea severi devin cu timpul indiferenţi copiilor, uneori sunt priviţi chiar cu aversiune iar copiii sunt consideraţi de către părinţi ca o pacoste. Dar cum este evident că o îndreptare de asemenea natură este fatală unei bune educaţii morale, urmează că trebuie multă luare aminte pentru a evita ocaziunile unui antagonism direct între părinţi şi copii. De aceea, cei dintâiu vor face uz cât mai mare de disciplina urmărilor naturale, care, dispensându-i de acea parte a funcţiunilor lor, care priveşte aplicarea pedepsei, va preveni exasperarea copiilor şi îndepărtarea lor dela părinţi" [2]).

Deci, în rezumat, avantagiile metodei pedepse-

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 196.
2) H. Spencer. Op. cit., pag. 200.

Scanned with OKEN Scanner

lor naturale ar fi: 1. Ea ne dă noțiunea justă de bine și rău, ca rezultând din experiența efectelor bune sau rele ale faptelor. 2. Copilul recunoaște dreptatea penalității, ca rezultând în mod direct și fără intervenția vreunei persoane, din faptele sale. 3. Pedeapsa, fiind recunoscută ca dreaptă și impersonală, copilul e mai puțin turburat și educatorul își păstrează calmul. 4. Se mențin relațiile de afecțiune între părinți și copii.

Ce se va întâmpla în cazuri mai grave ca: furtul, minciuna etc.?

Adeseori, părinții se transformă în asemenea cazuri în inamici ai copilului prin amenințări și pedepse artificiale continue, care nu pot fi îndulcite prin formula: e pentru binele tău, sau mai târziu îmi vei fi recunoscător. Căci numai vorbele se referă la fericire și plăcere, faptele însă fac pe copil să sufere. El nu-și poate da seama de roadele unei atitudini a părintelui în viitor, deci judecă după rezultatele prezentului. De altfel, același lucru se întâmplă și cu omul adult: dacă cineva nu-ți face decât imputări aspre, adăogând că-ți vrea binele, cu timpul îți devine odios. Și aci metoda naturală ne vine în ajutor: dacă părinții, renunțând la mijloacele acelea violente, ar deveni niște adevărați prieteni, care îl *avertizează* pe copil — fără ordine și pedepse — de pericolul, la care se expune, consecințele naturale, confirmând avizul nostru, copilul se va convinge că îi vrem binele.

El va avea un motiv mai mult de a fi încrezător și iubitor față de părinții săi. „Se presupunem că un copil împins de acel spirit experimental așa de pronunțat la copii — căci ei conformă în mod instinctiv procedeele lor, la acele ale metodei cercetărilor inductive — se joacă, aprinzând la lumânare bucăți de hârtie și privindu-le cum ard. O mamă nepricepută, cum sunt așa de multe, va crede că trebuie să-i poruncească să înceteze, pentru a-l

împiedica de a face ceeace ea numeşte „răul", sau de frică, ca nu cumva să se ardă... Cum copilul nu cunoaşte suferinţa, pe care i-o evit astfel şi cum el nu simte decât neplăcerea de a fi lipsit de o distracţie, el nu mă poate privi altfel decât ca pe o pricină de nemulţumire pentru el; eu îl rănesc într'un chip simţitor şi devin astfel, pentru copil, un ministru al durerii. Deci, cel mai bun lucru, pe care îl am de făcut este pur şi simplu să-l previn de pericol şi să stau gata de a împiedica vreo consecinţă serioasă.

De aceea, mama va trebui să spună copilului: Mă tem ca nu cumva să te arzi făcând aceasta şi dacă, cum e probabil, copilul, deşi a fost prevenit, va continua jocul şi-şi va arde degetele, ce o să se întâmple? Mai întâiu, el va fi dobândit o experienţă, pe care desigur trebuia să o dobândească mai târziu şi pe care, pentru siguranţa sa, n'a dobândit-o prea curând. Apoi, el a văzut că dezaprobarea sau avertismentul mamei sale a avut în vedere binele lui. Astfel, copilul a experimentat încă odată bunătatea vigilentă a mamei sale, va avea deci un motiv mai mult pentru a avea încredere în judecata şi dragostea ei, un motiv mai mult pentru a o iubi"[1]).

Faptele îl vor încredinţa pe copil că părinţii sunt prietenii săi cei mai buni. Datorită acestor raporturi dintre educatori şi copil şi pedepselor naturale, asemenea fapte grave se vor produce mai rar. Dacă totuşi se produce un atare caz — furt, minciună — vom aplica iarăşi metoda consecinţelor naturale, presupunând că există acele legături de încredere şi afecţiune între noi şi copil. Consecinţa directă va fi repararea răului făcut (restituirea unui obiect furat, plata unui obiect distrus). Consecinţa indirectă şi cea mai serioasă va fi nemulţumirea

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 207–208.

părinților. Puterea de influență a acestei nemulțumiri e în proporție directă cu gradul de afecțiune al copiilor pentru părinți. E lucru cunoscut, că atunci când am ofensat pe cineva, regretul e cu atât mai mare, cu cât avem mai multă simpatie față de persoana atinsă de ofensă. „Un prieten al nostru, care locuia la cumnatul său, se apucase de educația nepotului și nepoatei sale, procedând mai mult printr'o simpatie firească, decât prin raționament, după metoda, pe care am expus-o. Intr'o seară, având nevoie de un lucru, care se găsea într'altă parte a casei, spuse nepotului său să i-l aducă. Copilul, care se juca, contrar obiceiului său, manifestă neplăcerea de a face serviciul, ba chiar refuză. Unchiul, fiind contrar oricărui mijloc de constrângere, se sculă, își aduse singur obiectul, lăsând însă să se vadă, în modul lui de a fi, nemulțumirea ce-i produsese purtarea copilului. Și când seara, acesta propuse un joc, care se făcea de obiceiu, unchiul refuză foarte simplu și cu răceala, pe care în mod firesc o resimțea, lăsând astfel să se producă adevărata urmare a faptei săvârșite de copil. A doua zi de dimineață, la ora când se scula amicul nostru, auzi la ușa odăii sale un glas, pe care nu era obișnuit să-l audă la acea oră. Era nepotul său, care îi aducea apă caldă.

Privind în jurul său, în cameră, copilul căuta ce ar mai putea face și strigă: „oh, nu ai ghetele aci". în timp ce se repezi spre scară pentru a le aduce.

In acest chip și altele multe, copilul arătă un adevărat regret pentru purtarea sa. El încercă să compenseze refuzul de serviciu prin alte servicii neobișnuite.

Sentimentele sale bune înfrânseră pe cele rele, victoria le dăduse puteri noui. Și cum simțise lipsa dragostei unchiului său, după ce o recâștigase, o prețuia și mai mult"[1]).

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 202–208.

Dacă în loc de afecţie, copilul manifestă indiferenţă faţă de părinţi, el nu se teme decât de pedeapsa ce va primi, pedeapsă, care în urmă va spori indiferenţa. In primul caz se produc în sufletul copilului sentimentele altruiste (regretul de a fi cauzat neplăcere altuia); în al doilea caz, sentimente egoiste (teama de pedepse şi privaţiuni).

Această aplicare a metodei consecinţelor naturale în cazuri mai grave, presupune o prealabilă aplicare a aceleiaşi metode în cazurile obişnuite şi înlăturarea celeilalte metode artificiale, căci numai astfel e garantată condiţia „sine qua non": afecţiunea dintre părinţi şi copii.

Sistemul consecinţelor naturale e întărit şi de convingerea lui Spencer, că în educaţie ca şi în politică, un tratament mai liber dă roade mult mai bune ca cel despotic. Intre un criminal rău tratat şi unul bine tratat, mai degrabă va cădea în recidivă cel dintâi.

4. *Maxime de educaţie morală.* — Din aceste principii fundamentale ale educaţiei morale rezultă următoarele maxime:

a) In domeniul moralităţii, ca şi în cel intelectual, nu trebuie să pretindem copilului prea mult dela început. Precocitatea morală e tot atât de dăunătoare ca şi cea intelectuală, căci împiedică o evoluţie lentă, cerută de complexitatea naturii omeneşti. Spencer aseamănă primele faze ale evoluţiei morale la individ cu acelea parcurse de rasa barbară: „După cum trăsăturile unui copil — nasul turtit, nările ridicate, buzele groase, ochii depărtaţi, lipsa sinusului frontal — sunt, un anumit timp, acelea ale unui sălbatec, tot astfel sunt şi instinctele lui, acelea ale unui sălbatec. De aci, înclinarea către cruzime, furt, minciună, aşa de răspândită la copii, înclinare, care, chiar fără ajutorul educaţiei, se modifică în acelaş timp cu trăsăturile feţii... Nu numai că nu este nimerit să aştepţi mult din partea co-

piilor, ca moralitate, dar nu e nimerit nici să le ceri mult" [1]).

Constatăm deci un paralelism în domeniul moralităţii analog paralelismului în evoluţia cunoştinţei la individ şi speţă.

b) Din adoptarea sistemului pedepselor naturale nu rezultă atitudinea absolut negativă, indiferentă faţă de copii, ci, deşi nemulţumirea părinţilor nu trebuie să înlocuiască pedeapsa naturală propriu zisă, ea poate fi totuşi exprimată ca o întregire a consecinţelor naturale.

c) Ordine puţine, căci acestea tind să pună despotismul părintesc sau al educatorului mai presus de urmările firești ale faptelor. Copilul e pedepsit, nu pentru actul comis, ci pentrucă a nesocotit ordinele noastre. Acestea deci implică voinţa de a domina, în locul dorinţei de a face bine copilului. Totuşi, când un ordin a fost dat, el trebuie să devină o lege inevitabilă ca şi legea naturală. După cum la pedeapsa naturală, efectul urmează totdeauna cauzei, tot astfel şi aci pedeapsa va urma cu strictețe nesocotirii ordinului. Cea mai mare greşeală pedagogică e inconsecvenţa. „Mai mult valorează o formă barbară de guvernământ aplicată consecvent, decât o formă mai umană, aplicată cu nehotărîre şi uşurinţă. Repetăm: evitaţi măsurile de constrângere de câte ori se va putea; dar când le veţi fi adoptat, când credeţi că despotismul este într'adevăr necesar, fiţi despoţi serioşi" [2]).

d) Trebuie să formăm o fiinţă în stare de a se guverna ea însăşi, nu menită să fie guvernată de alţii; acest din urmă caz s'ar impune numai dacă copilul ar fi menit să devină sclav. Cum însă va trăi ca om liber, sistemul consecinţelor naturale e cel mai potrivit stării sociale a timpului. In timpuri

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 215–216.
2) H. Spencer. Op. cit., pag. 222.

feudale, când soarta omului depindea de superiorii săi, supunerea trebuia să stea la baza educației; astăzi însă, tot binele și răul rezultă din propria lui conduită și este deci o consecință *naturală* a faptelor sale.

5. *Aprecieri critice asupra educației morale.* Același principiu, utilitarismul și adaptarea la mediu — care, la stabilirea programei de învățământ, îl determină pe Spencer să acorde prea multă atenție pregătirii la viața practică și să nu țină seamă de necesitatea cultivării ideilor și sentimentelor morale — se manifestă și în domeniul educației morale. Pedepsele naturale sunt un mijloc de adaptare la mediu, dar nu pun în evidență câtuși de puțin valoarea intrinsecă a datoriei morale, independent de orice scop impus din afară. Chiar legăturile de afecțiune dintre părinți și copii au tot un colorit utilitarist și tendințe de adaptare, ceea ce îi dă lui Spencer posibilitatea de a le considera alături de reacțiunile naturale. Principiul cauzalității, atât de necesar în viață, care ne dă posibilitatea celei mai desăvârșite adaptări la mediu și care, teoreticește, e desvoltat în învățământ, e cultivat și în domeniul educației morale din punct de vedere practic: facem pe copil să *simtă* continuu raportul dintre acțiunile noastre zilnice și consecințele lor folositoare sau nefolositoare.

Acest principiu îl găsim și la Rousseau[1]), dar completat de cultura morală și religioasă. Tot astfel la Herbart: „Aceste pedepse nu servesc la îndreptarea morală, dar ele feresc de rău și cumințesc pe copil; în ce măsură se realizează aceasta, nu se poate ști mai dinainte; în orice caz, ele ne lasă o amintire utilă"[2]). „Indreptarea morală nu se poate obține prin constrângerea disciplinei, nici

1) Rousseau, Emile. Cartea IV.
2) Herbart. Prelegeri pedagogice, par. 157.

prin acel fel de pedeapsă pedagogică, ce te face mai prudent și mai înțelept prin efectul consecințelor naturale ale faptelor" [1]).

Deci, întrucât considerăm metoda consecințelor naturale drept cea mai bună *pedeapsă,* drept cea mai bună educație morală *negativă* și ținem seamă de evoluția lentă a moralității, metoda urmărilor firești nu poate fi socotită decât ca excelentă. Trebuie să-i adăogăm însă educația morală *pozitivă:* cultivarea ideilor, sentimentelor, datoriile morale, prin învățământ și educație, având drept scop supunerea conștientă și liberă la normele morale.

Dar și din punctul de vedere al rolului lor negativ în educația morală nu putem acorda pedepselor naturale o valabilitate nelimitată, căci nu totdeauna gravitatea consecințelor e în raport cu gravitatea faptei. Și apoi consecințele naturale apar adesea prea târziu, adică atunci când răul nu mai e remediabil, spre exemplu consecințele firești ale lenii.

Odată cu Spencer, pare a se reîntrona în pedagogie tendința utilitaristă, ce se manifestase puternic în secolul al XVIII-lea și împotriva căreia luptaseră cu succes Kant, Schiller, Neoumaniștii, apoi Pestalozzi și Herbart.

V. Educația fizică.

1. *Nesocotirea educației fizice.* — In studiile asupra educației intelectuale și morale, am văzut că prima grijă a lui Spencer era de a lua atitudine față de erorile ce săvârșește practica pedagogică a timpului.

Tot astfel și cu privire la educația fizică, începe el prin a releva indiferența și nepriceperea părinților, care se interesează mai mult de starea animalelor, făcând chiar studii pregătitoare în această

1) Herbart. Op. cit.

direcție, decât de aceea a copiilor lor. Mamele, care n'au învățat altceva decât câteva limbi moderne și muzica, sunt chemate să stabilească regimul alimentar, îmbrăcămintea, exercițiile fizice ce convin copilului.

Și în domeniul educației fizice, după cum era de așteptat, principiul adaptării la mediu joacă un mare rol: „Prima condiție a succesului în lumea aceasta este de a fi un bun animal și prima condiție a prosperității naționale este ca națiunea să fie formată din animale bune"[1]). Nu numai în războaie e nevoie de forță fizică și îndrăzneală, ci și în luptele industriale. Și apoi lupta pentru existență e atât de vie în timpul nostru, încât sunt puțini aceia, care pot ieși biruitori, sunt însă mulți, care pier sub apăsarea, la care sunt supuși. Și dacă, ceeace e probabil, această presiune va crește, chiar și cele mai rezistente constituții fizice vor fi greu încercate. Deci, trebuie să pregătim pe copii pentru a putea suporta atât lupta intelectuală, cât și munca fizică excesivă, la care vor fi supuși.

Educația fizică a copiilor e defectuoasă din punctul de vedere al alimentației și al îmbrăcămintii, precum și din cauza insuficienței exercițiilor fizice și excesului de activitate intelectuală. Acest regim pretinde mult din partea copilului și îi dă puțin în schimb.

Eroarea fundamentală constă din nerespectarea principiului, după care trebuie să reducem activitatea fizică și intelectuală în proporție cu rapiditatea creșterii individului și să nu sporim acea activitate, decât pe măsură ce copilul crește mai puțin.

In interesul creșterii, trebuie să acordăm organismului forțe cât mai multe și să-i sustragem cât mai puține.

Neglijența față de educația fizică o pune Spen-

1) H. Spencer, op. cit. pag. 233.

cer în legătură cu faza de civilizaţie, prin care trecem. In timpurile primitive, când cea mai însemnată activitate socială era de a se apăra contra altora sau de a ataca pe alţii, puterea fizică era scopul principal al educaţiei. De cultura spiritului nu se îngrijea nimeni. Aceasta era disprețuită şi în timpurile feudale. Astăzi însă, când domneşte o stare de pace relativă, când forţa musculară serveşte aproape numai la munca manuală, când succesul în viaţă depinde în primul rând de forţa intelectuală, educaţia noastră a devenit aproape exclusiv intelectualistă. In loc de a respecta corpul şi a neglija spiritul, cum se făcea altă dată, noi respectăm spiritul şi nesocotim fizicul. Ambele procedee sunt rele, pentrucă sunt exclusiviste; numai din contopirea acestor două tendinţe poate rezulta un bun sistem de educaţie.

De altfel, necesitatea acestei contopiri rezultă din adevărul că elementul fizic are o valoare morală. E vorba de o moralitate fizică: conservarea sănătăţii e una din datoriile noastre; orice atingere intenţionată a sănătăţii e un păcat fizic. Relele, care rezultă dintr'o purtare opusă legilor naturale, au urmări funeste, atât pentru cel ce s'a făcut vinovat de o asemenea purtare, cât şi pentru speţă (pentru generaţiile viitoare). Cu toate că atare urmări sunt tot atât de importante ca acelea ale crimei, indivizii nu se cred câtuşi de puţin criminali. Când vom aprecia valoarea acestei moralităţi fizice, vom acorda şi educaţiei fizice însemnătatea cuvenită.

Din chestiunile privitoare la educaţia fizică, tratate de Spencer — alimentaţia, îmbrăcămintea, mişcarea, surmenajul, — trecem cu vederea pe cele două dintâiu ca aparţinând mai mult domeniului higienei, urmând a ne ocupa numai de cele din urmă.

2. *Insemnătatea exerciţiilor fizice.* Spencer e ad-

versar al exercițiilor gimnastice artificiale — pe care le admite numai în lipsa altora — și susținător al *principiului spontaneității și interesului în educația fizică*. Jocurile sunt, din acest punct de vedere, superioare gimnasticei, care prezintă următoarele inconveniente: pe de o parte, mișcările gimnastice, fiind regulate și unilaterale, sunt mai puțin variate ca mișcările libere și nu asigură deci o egală repartiție a activității între toate părțile corpului. Pe de altă parte, exercițiile la aparate sunt mai puțin plăcute ca jocurile, deci mai puțin folositoare. Așa dar, gimnastica e inferioară jocului atât din punct de vedere *cantitativ* (al măsurii, în care exercită sistemul muscular), cât și din punct de vedere *calitativ* (al interesului pe care îl deșteaptă). Elementul calitativ e tot atât de important ca și cel cantitativ; o excitație cerebrală însoțită de plăcere are asupra corpului influența unui tonic întăritor.

De aceea este eronată ideia că, din momentul ce obținem cantitatea necesară de exercițiu muscular drept scop, nu importă mijlocul, deci e indiferent faptul că exercițiul e agreabil sau nu. Interesul ce pun copiii la joc, — plăcerea, care accelerează pulsul, — stimulează toate funcțiunile etc., e tot atât de important pentru desvoltarea fizică a elevului, ca și exercițiile fizice înșiși. La argumentul lui Spencer în contra gimnasticei, s'ar putea adăoga faptul că aceasta, în loc să recreieze spiritul, îl obosește. O oră de gimnastică, pusă la începutul zilei școlare, obosește organismul și îl face puțin apt pentru celelalte studii, iar o oră de gimnastică pusă la finele zilei, când elevii au spiritul obosit, nu dă rezultate suficiente.

E drept că gimnastica are oarecare influență asupra atenției și voinței, că ea stimulează curajul, îndrăzneala, încrederea în sine, poate avea deci un rol educativ; dar rolul higienic trebuie acordat în primul rând mișcărilor libere.

Scanned with OKEN Scanner

3. *Jocul și interpretarea lui biologică.* Meritul lui Spencer nu este numai acela de a fi acordat exercițiilor libere superioritatea asupra celor gimnastice, ci și faptul că a preconizat *interpretarea biologică a jocului,* pe care o găsim desvoltată astăzi la psihologul K. Groos [1]).

Jocurile, la care copiii sunt îndemnați de instinctele lor naturale, sunt mijloace esențiale pentru desvoltarea forței fizice. Interpretarea modernă e mai largă, întrucât consideră jocurile ca mijloace de desvoltare a forțelor *fizice* și *psihice.* Jocul e o manifestare liberă și plăcută a puterilor fizice (după Spencer) și sufletești (adaogă Groos): fantezia e pusă în mișcare pentru a da lucrurilor și ființelor însușiri, pe care nu le au în realitate; activitatea fizică e impusă de tendința de a lua o atitudine practică față de produsele fanteziei. Se produc și sentimente: fetița, care se joacă cu o păpușă, îi acordă toate îngrijirile, o îmbracă, o culcă, îi dă de mâncare, dacă se poartă bine, o mângâie, dacă nu, o pedepsește; dacă e bolnavă o îngrijește. Băiețașului îi servește bățul cu care se joacă, drept cal, care e mângâiat sau bătut după împrejurări și pe care călărește. Iar pentru călătoriile sale, fiecare obiect din odaie își are importanța lui: covorul poate fi o câmpie întinsă, o mobilă poate înfățișa un deal sau chiar un munte; dar copilul nu e mulțumit numai să-și imagineze câmpia și muntele, ci ia o atitudine reală, care se manifestă prin acte fizice: aleargă pe câmpie, adică pe covor, și se urcă pe munte, adică pe scaun sau pe pat.

Tot astfel, când imită pe preot, pe negustor, pe militar, nu se mulțumește să ia numai înfățișarea lor, îmbrăcând uniforma sau punând ochelarii la nas, ci caută să facă și el ceeace fac ei, desfășoară deci o activitate reală, deși scopul e imaginar. A-

1) K. Groos. Der Lebenswert des Spiels, 1910.

devărata valoare a jocului stă mai mult în mijloacele, de care se servesc copiii pentru a realiza un scop, decât în însuşi scopul urmărit. E mai intensă plăcerea copilului în faţa unei păpuşi, pe care a făcut-o el din cârpe, decât în faţa uneia primite de-a gata. In primul caz, îşi manifestă forţa lui fizică şi psihică: păpuşa e opera lui.

S'au produs diverse teorii asupra jocului: unii l-au considerat ca o simplă recreiaţie a organismului, fără a ţine seamă că copiii se joacă şi atunci când nu sunt de loc obosiţi — dimineaţa, spre exemplu — şi că ar fi mai natural, ca după muncă să urmeze repausul, nu o nouă activitate, jocul, care oricât de plăcut ar fi, presupune o cheltuială de energie.

Alţii consideră jocul ca rezultând dintr'un surplus de energie, care se consumă, se manifestă în afară în mod liber, fără niciun scop real. Când copilul nu e încă în şcoală, sau când aceasta nu-i consumă destulă energie, intervine jocul ca un mijloc contra acumulării energiei. Dar copiii se joacă, chiar când sunt obosiţi; şi apoi teoria aceasta nu ne explică forma determinată, pe care o iau jocurile la toate animalele aceleiaşi speţe: pisoiul se joacă cu un ghem de hârtie legat de o sfoară, iezii se bat în capete; dar pisicile nu se vor bate în cap, iar iezii nu vor sări asupra hârtiei. Teoria lui Groos explică aceste fenomene specifice; jocul trebuie considerat ca o pregătire pentru viaţa serioasă, ca un exerciţiu necesar pentru desvoltarea şi întărirea forţelor naturale, pe care nu le primim dela început, la naştere, sub forma desăvârşită; astfel se explică asemănarea ce există în aceeaşi speţă între jocuri şi activitatea adulţilor.

Pisoiul, care sare asupra hârtiei, va sări mai târziu asupra şoarecelui. Aproape tuturor instinctelor le corespund jocuri. Groos zice că copilul nu se joacă pentrucă e copil, ci e copil pentru a se

juca. Nu copilăria solicită jocul, ci necesitatea jocului — adică a desvoltării forţelor — impune o epocă a copilăriei. Această epocă e cu atât mai îndelungată, cu cât animalul se află pe o treaptă zoologică mai înaltă, adică cu cât sistemul de funcţiuni e mai complex. De aceea, perioada copilăriei va fi foarte îndelungată la om[1]). In direcţia acestei interpretări biologice — natural, ca un simplu început — găsim şi teoria lui Spencer: „Pentru fete ca şi pentru băieţi, jocurile, către care sunt împinşi de instinctele lor firesti, sunt esenţiale pentru buna lor stare trupească. Cine interzice asemenea jocuri, interzice întrebuinţarea unor mijloace date de Dumnezeu pentru desvoltarea fizică[2]).

Numai această influenţă pozitivă a exerciţiilor libere nu va putea duce la un bun sfârşit, câtă vreme nu vom înlătura influenţa negativă distrugătoare exercitată de alimentaţia rea, de îmbrăcămintea rea şi, mai ales, de excesul de muncă intelectuală cu toate consecinţele lui grave. Oamenii generaţiilor trecute, deşi duceau o viaţă mai neregulată ca a noastră (mâncare multă, case rău aerisite, lipsă de exerciţiu), erau mai rezistenţi, îndurau oboseala mai bine decât noi, care ţinem seamă de preceptele higienei; iar în baza heredităţii, generaţiile de mâine vor fi mai slabe ca noi.

Cauza principală e *excesul de activitate intelectuală* din timpul nostru, spre deosebire de trecut. Răul e dublu: întâiu părinţii, care trebuie să lupte mult pentru a nu fi copleşiţi în industrie, comerţ etc., şi pentru a suporta cheltuielile familiare ce cresc necontenit, se lipsesc de odihnă şi de exerciţiile fizice necesare. Din cauza muncii prea grele, ei transmit copiilor o constituţie slabă. Al doilea: aceşti copii, care vin pe lume cu o asemenea con-

1) K. Groos. Op. cit.
2) H. Spencer. Op. cit. pag. 274.

stituție, trebuie să urmeze în școală un program mult mai încărcat decât cel urmat de generațiile precedente, care nu erau încă dela naștere slăbite: „Acum de curând, am avut prilejul să-mi dau seama cât de mult se moștenește răul. Era vorba de o doamnă născută din părinți voinici. Sănătatea ei fusese așa de sdruncinată în tinerețe, prin regimul unei școale din Scoția, unde era prea puțin hrănită și unde muncea prea mult, încât de atunci avea totdeauna amețeli, când se scula dimineața. Copiii săi au moștenit într'atât această dispoziție, datorită slăbirii creerului, încât nu pot îndura chiar o muncă măsurată fără amețeli și dureri de cap. In timpul când scriem, avem sub ochii noștri o tânără persoană, a cărei sănătate a fost atinsă prin oboseala excesivă, pe care i-au pricinuit-o studiile școlare. Cum niciodată nu avusese timp și putere de prisos pentru a face exerciții, azi, când educația ei, e sfârșită, e necontenit bolnavă. O poftă de mâncare mică și schimbătoare; un desgust de carne; membrele reci chiar în timpul verii; o slăbiciune, care nu-i îngăduie să umble; bătăi de inimă, când urcă scările; o desvoltare insuficientă; o vedere slabă, țesuturi moi: acestea sunt, între multe altele, o parte din urmările ce s'au produs. Mai putem adăoga cu una din prietenele și tovărășele ei de școală este în aceeași stare; slăbiciunea ei este așa de mare, încât îi vine rău în mijlocul petrecerii celei mai liniștite și medicul i-a cerut să părăsească cu desăvârșire orice studiu [1]).

4. *Consecințele excesului de activitate intelectuală: a)* Excesul de activitate într'o direcție, implică diminuarea activității în altă direcție. Natura e un contabil exact, zice Spencer. Dacă îi cerem o cheltuială mai mare de energie într'un anumit sens, în vederea unei creșteri unilaterale anor-

1) H. Spencer. Op. cit. pag. 278–279.

male, ea va ceda, însă își va procura surplusul de energie necesară din altă parte, deci va neglija o altă activitate importantă. Dacă forța pusă în serviciul activității intelectuale depășește intențiile naturii, energia rămasă celorlalte funcțiuni scade sub media naturală.

b) La animalele superioare, desvoltarea organelor din punct de vedere al structurii e simultană cu desvoltarea volumului lor; dacă însă un organ se desvoltă prea repede ca structură, aceasta implică o încetinire sau chiar o suspensiune a desvoltării volúmului. In consecință, dacă impunem creerului unui copil — creer relativ voluminos, dar imperfect ca organizație — o activitate prea complicată și prea intensă, el se va adapta cerințelor noastre, se va organiza, însă în detrimentul volumului. Rezultatul va fi că mai târziu nu va atinge nici dimensiunile, nici forța, pe care le-ar fi atins pe calea evoluției naturale.

Iată de ce copiii precoci și tinerii, care prea de timpuriu au avut succese mari, se opresc brusc, în ciuda speranțelor mari ale părinților și prietenilor. Observația lui Spencer, — independent de teoria asupra raportului dintre structură și volum — e foarte justă: când impunem unui organ în formație o activitate depășind puterile lui, rezultatul e tot atât de dezastruos ca și atunci când îi răpim orice posibilitate de activitate.

c) Excesul de activitate intelectuală are o influență rea asupra sănătății generale: slăbește constituția, diminuiază forțele, provoacă sentimente morbide. Lucrul e explicabil pentru cine știe din fiziologie cât de mare e influența creerului asupra celorlalte organe ale corpului. Digestia, circulația, într'un cuvânt toate funcțiunile organice sunt afectate de excitațiile cerebrale. Cine nu cunoaște modificările, ce suferă inima în legătură cu diverse sentimente ca: frica, mânia, bucuria etc.? Când

acestea sunt intense produc și turburări digestive. Acest raport atât de evident în cazurile bine pronunțate, desigur că se manifestă mai temperat și în cazurile de excitații cerebrale slabe, dar continue.

Și dacă primele produc turburări violente, însă trecătoare, cele din urmă produc turburări mai mici, dar cronice. Abuzul prelungit al muncii cerebrale provoacă de multe ori și boale, pentru a căror înlăturare se impun luni și ani de repaos.

Un asemenea sistem de educație — bazat pe excesul de muncă intelectuală — e eronat din orice punct de vedere l-am privi: 1) Procură o cantitate de cunoștințe mai mare decât poate suporta spiritul, ceea ce face ca ele să fie curând uitate, sau să apese greu asupra intelectului, neputând fi asimilate. 2) Produce, în loc de interes, desgust pentru studiu, pe de o parte din cauza asociației între ideia obiectului de studiu și ideia muncii penibile, pe de altă parte din cauza stării cerebrale, pe care o provoacă. 3) Pierde din vedere organizarea, sistematizarea cunoștințelor (cercul de idei, ar zice Herbart) care e mai importantă decât cantitatea. Dar sistematizarea cercului de idei presupune două condiții: timpul și activitatea spontană a spiritului. 4) E dăunător culturii formative: progresul inteligenței este stânjenit de îngrămădirea unor cunoștințe nedigerate. „Nu cunoștințele grămădite în creer, ca grăsimea în corp au o valoare mare, ci cunoștințele transformate în mușchi ai spiritului". 5) Chiar dacă ar fi salutar desvoltării intelectuale, acest sistem, după cum am văzut, e dăunător celorlalte funcțiuni, necesare în viață alături de cea intelectuală. Numai cu o cultură bună, dar fără energie, fără o constituție solidă, adaptarea individului la condițiile de existență e imposibilă.

„Aceia, care în preocuparea exclusivă de a desvolta spiritul, nesocotesc interesele corpului, nu-și

amintesc că izbânda în lumea aceasta atârnă mai mult de energie, decât de cunoştinţele căpătate. A-ţi ruina constituţia printr'un exces de muncă intelectuală, înseamnă să mergi spre propria ta înfrângere"[1]).

6) Dar chiar dacă ar asigura succesul în viaţă, acest sistem ar distruge fericirea omului: slăbiciunea constituţiei, boala cronică sunt rele, de care nu l-ar putea despăgubi nici bogăţia, nici distincţiile sociale.

„La ce ne slujesc bogăţiile, dacă sunt însoţite de suferinţe neîntrerupte? Ce preţuiesc distincţiunile sociale dacă au adus după ele ipohondria? Mai este oare nevoie să spun că o bună digestie, un puls energic, o fire veselă sunt bunuri externe, pe care nimic nu le poate compensa? Boalele cronice întunecă şi cele mai frumoase orizonturi, pe când voia bună, pe care o dă sănătatea, slujeşte să înfrumuseţeze chiar şi nenorocirea"[2]).

Frumosul rechizitor al lui Spencer contra excesului de muncă intelectuală, rechizitor atât de necesar în momentele apariţiei, îşi păstrează valabilitatea şi astăzi, cu o singură rezervă: Spencer insistă prea mult asupra cantităţii şi dificultăţii muncii şi prea puţin asupra naturii ei în raport cu cerinţele subiective ale elevului. O lucrare interesantă, chiar dacă e grea şi de lungă durată, ne oboseşte mai puţin ca o lucrare mai uşoară, dar plicticoasă, care poate duce la surmenaj, dacă e prelungită.

Un om de ştiinţă, spre exemplu, e mai bucuros să se ocupe o zi întreagă cu cele mai complicate cercetări în biroul sau laboratorul său, decât să înregistreze timp de o oră sau două, diverse acte de cancelarie.

---

1) H. Spencer. Op. cit. pag. 294.
2) H. Spencer. Op. cit. pag. 295.

Scanned with OKEN Scanner

Astăzi, prin intervenţia experientelor de laborator şi statisticilor, studiul oboselei intelectuale a progresat. Cercetările se fac atât din punct de vedere al factorilor, care pot produce oboseala (sex, vârstă, obiceiu, lipsa de interes, obiectul de studiu, regimul alimentar), cât şi din punctul de vedere al importanţei diverselor obiecte de învăţământ, după măsura, în care acestea fac apel la munca elevului. Tot în legătură cu chestiunea oboselii şi surmenajului se studiază împărţirea timpului de muncă zilnică, durata orelor de curs, succedarea obiectelor în program, temele pentru acasă, învăţământul în aer liber şi altele.

VI. Incheiere.

In scurt, ideile filosofice şi pedagogice ale lui Spencer, expuse până aci, sunt următoarele:

1. Legea evoluţiei e legea fundamentală a universului.

Viaţa e o continuă adaptare a organismului la mediu. Această adaptare reprezintă activitatea cea mai importantă a omului.

Bine este ceeace foloseşte individului şi speţei. Conştiinţa morală a individului — cu tot ce ea cuprinde: ideile şi sentimentele morale — e rezultatul experienţei speţei cu privire la consecinţele folositoare sau nefolositoare ale actelor umane.

2. Morala utilitaristă şi principiul adaptării la mediu îl fac pe Spencer să considere pregătirea la viaţa şi activitatea practică drept esenţială în educaţie, nesocotind astfel tocmai elementul cel mai important al idealului educativ: cultivarea însuşirilor sufleteşti şi mai ales formarea caracterului moral. Din punct de vedere al programului, această interpretare îl face să deprecieze cultura artistico-literară şi să accentueze prea mult pe cea ştiinţi-

fică: fie că e vorba de conservarea directă sau indirectă a fiinţei individuale, fie că e vorba de datoriile familiare sau de cele sociale, fie că e vorba de producţiunile şi plăcerile estetice, fie că e vorba de cultivarea funcţiunilor sufleteşti, pregătirea necesară ne-o dă *ştiinţa*.

Considerăm totuşi utilitarismul lui Spencer ca un aviz serios pentru studiul mai practic al fiecărei ştiinţe în parte, avându-se în vedere folosul general pentru viaţă, dar — spre deosebire de Spencer — înlăturând orice interese profesionale şi ţinând seamă de cerinţele culturii formative.

3. In ce priveşte metodele de învăţământ, găsim la Spencer o sumă de principii, a căror valoare didactică superioară e suficient verificată de experienţă, pentru a mai putea fi contestată. Să ne ferim însă de a pune aceste norme metodice în serviciul exclusiv al programului unilateral realist şi al idealului utilitarist spencerian.

4. In domeniul educaţiei morale se manifestă aceleaşi principii, care la stabilirea programului de învăţământ, îl determinau pe Spencer să acorde prea multă atenţie pregătirii la viaţa practică şi să nu ţină seamă de necesitatea cultivării ideilor şi sentimentelor morale: *utilitarismul şi adaptarea la mediu.*

Pedepsele naturale sunt un mijloc de adaptare la mediul natural şi social, dar ele nu ne relevează cât de puţin valoarea intrinsecă a binelui moral, independent de orice scop impus din afară: nu pun deci în evidenţă datoria morală independentă de orice scop egoist. Natural că din punct de vedere al educaţiei morale *negative* (ca pedeapsă) şi ţinând seamă de evoluţia lentă a moralităţii, metoda consecinţelor fireşti e de mare folos. Trebuie să-i adăogăm însă educaţia morală *pozitivă:* cultivarea ideilor şi sentimentelor morale prin învăţă-

mânt și educație, având drept scop supunerea *conștientă și voită* a elevului la normele morale.

5. Referitor la educația fizică, atribuim două merite mari pedagogiei lui Spencer: unul stă în faptul că a acordat exercițiilor libere prioritatea asupra gimnasticei la aparate și a preconizat interpretarea biologică a jocului; al doilea stă în faptul că a pledat cu multă convingere și căldură contra excesului de muncă intelectuală ca fiind dăunător sănătății fizice și sufletești.

Scanned with OKEN Scanner

INDICE ALFABETIC DE NUME.

Scanned with OKEN Scanner

INDICE ALFABETIC DE NUME[1])

Adamescu G.: 210, 213, 216.
Alambert d',: 205.
Alstedt: 134.
Angelo Michel: 530.
Antonescu G. G.: 20, 25, 28, 29, 108, 114, 195, 212, 245, 486.
Aristoteles: 39, 162, 185.
Ashley: 66.

Bacon: 33, 44, 46, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 71, 81, 297, 435.
biografia: 54.
condiții obiective pentru progresul științei: 57.
cultura timpului: 54.
consecințele pedagogice: 60.
deducția: 59.
descrierea: 58.
inducția: 60.
intuiția: 60.
invenția științifică: 59.
idoli: 55, 56, 57, 58.
și Locke: 67, 69, 70, 71.
metode: 54, 58.
metode de predare: 60, 61.
științele: 54, 58.
Barth: 527, 528, 529.
Basedow: 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 330, 333, 334.
biografia: 231.
cosmopolitism: 232.
învățământul religios: 232.
naționalism: 239.
pedagogie catolică: 238.
pedagogie neoumanistă: 239.
Philantropinum: 231.
plăcerea: 233.
stoicii: 238.
umanitarism: 238, 239.
utilitarism: 237.
Beethoven; 117.
Berkeley: 436.
Bodmer: 344.
Borgia: 40.
Borgovanu Gr.: 410, 411.
Bruno Giordano: 530.

Campe H.: 242, 330.
Cicero: 45, 186, 434.
Claparède E.: 462.
Clarcke: 66.
Comenius: 22, 27, 120, 129, 133—56, 158—91, 193—99, 409, 427, 544.
Academie: 195.
la Amsterdam: 134, 141.
în Anglia: 140.
armonismul metafizic: 138-140, 155.
biografia: 134.
concentrarea: 140, 168, 169, 189.
controversele: 172, 173.
convingerea: 179.
creștinismul: 134.
cultură generală: 190.
cultură națională: 134, 147.
deprinderi: 177, 178.
Didactica magna: 135, 141, 160.
disciplină: 181.
educabilitatea: 143—147, 198.
educator: 147, 148, 171, 198.
educația anormalilor: 150.
" conducătorilor: 149.
" dotaților: 150.
" durata: 152.
" factori: 154.
" familie: 154.
" femeii: 151.
" intelectuală: 159.
" maselor: 133, 147-151, 190, 199.
" morală: 177, 179.
" religioasă: 183, 184 188.
" și școala: 154.
" și scopul: 142.
exemplu: 163, 178—180.

1) Numărul indică pagina.

Scanned with OKEN Scanner

exercițiul de voință: 177, 179.
filosofia: 134, 136, 140, 164, 168, 169.
fond-formă: 159, 194.
gimnaziu: 193.
la Heidelberg: 134.
la Herborn: 134.
individualitate: 147.
intuiție: 140—141, 162—165.
lanua linguarum: 135, 141, 160.
lanua rerum: 136.
limba maternă: 137, 148, 189 199.
„ străină: 135, 159, 193-194.
la Lissa: 135, 140, 141.
materialism didactic: 165-167.
Methodus linguarum novissima: 140.
metoda analitică: 174.
„ de predare: 174.
„ sincritică: 174.
„ sintetică: 174.
Natura (lege) 155—159.
Orbis pictus: 140, 141, 163.
organizarea învățământului: 187.
Pansofia: 134, 136, 137, 164, 169.
pedagogie: 141 și următoarele.
planul de lecție: 176.
și Platon: 139 - 140.
principiul gradației: 167.
principiul fond-formă: 159, 194.
la Saros-Patak: 141.
școala latină: 194.
„ maternă: 187.
„ primară: 189.
științele pozitive: 134, 138, 147, 194.
în Suedia: 140.
teoria cunoașterii: 138 — 140.
viața: 134.
Condillac: 205.
Copernic: 46.
Corneille: 45.
Coșbuc: 66, 97, 98, 99, 103.

Descartes: 33, 34, 46, 48, 49—54, 57, 58, 65, 70, 71, 77, 81, 246, 297, 402, 436, 447, 530.
și Bacon: 57.
biografia: 48.
Cultura formativă: 58.
„ timpului: 49.
educația intelectuală: 53.
„ maselor: 53.
eul cugetător: 50—51—52.
existența: 50.
filosofia: 46.
libertatea rațiunii: 47, 52.
și Locke: 65.
scepticism: 48—49.
tradiționalismul: 52.
Diderot: 204, 208, 330.
Diesterweg A.: 329, 425—428.
biografia: 425.
cultura formativă: 427.
educația conform naturii: 426.
intuiție: 426.
metoda socratică: 426.
organizarea școlară: 427.
Duiculescu: 462.

Erasmus: 43.
Esop: 161.

Fichte: 435, 436, 437, 439, 440 441, 447.
Förster: 124, 180, 489.
Frick: 480.
Fröbel: 22, 214, 329, 349, 409 418, 425, 428—430.
activism: 428 — 430.
biografia: 428.
intuiție: 429.

Gabrea I.: 447.
Galenus: 482.
Gallileu: 46.
Gârboviceanu P.: 135, 240.
Geer, de: 141.
Gellert: 331.
Goethe: 45, 236, 283—286, 288, 291—295, 299—307, 309—312, 315, 317-319, 321-326, 338, 488, 530.
armonie absolută: 284.
biografia: 283—284.
educația armonică: 299.
„ femeii: 319.
„ profesională: 317.
etica: 306.
filosofia: 283—295.
individualitate: 302, 309, 312.
natura. 285—291.
om: 291—295.
personalitate: 313.
plasticitate: 307, 309.
respect: 312—316.
socialul: 302—309.
Grimm, 496.
Groos K.: 563, 564, 565.
Gruner, 428.
Guts-Muths, 241.

Hamann, 298, 339, 340, 341.
Hegel: 436, 440, 443, 529.
Helvetius: 207, 330.
Heraclit: 443.
Herbart. 22, 27, 297, 348, 388, 411, 433-458, 461-464, 466-470, 479-480, 483-494, 526, 537, 544, 558, 559, 568.

analiza: 467, 470.
aplicarea: 470, 477.
asocierea: 470, 476.
atenţia aperceptivă: 463.
» involuntară: 464.
» perceptivă: 464.
bunătatea: 454, 456.
caracter: 456, 487.
cursuri de filosofie: 440.
deprindere: 487.
dreptatea: 454, 456.
energie: 454, 455.
extensiune: 454, 455.
estetică: 453.
şi Fichte: 435, 436, 437, 439.
filosofia: 441 şi următoarele.
generalizarea: 470, 477.
inerenţă: 442, 445.
idei morale: 453.
învăţământ educativ: 450, 456. 457.
interes; 457 şi următoarele.
» de cunoaştere: 459, 463.
» empiric: 460, 463.
» estetic: 460, 463.
» indirect: 457, 463.
» moral: 460, 463.
» religios: 461, 463.
» simpatetic: 459, 463.
» social: 460, 463.
şi Kant: 439, 441.
libertatea internă: 454.
maximele morale: 491.
materie: 444.
moralitate: 455.
metodă: 469.
pătrundere: 467, 470.
pedagogie generală: 439.
pedeapsa: 490.
perfecţiune: 454.
Pestalozzi: 400.
pregătirea aperceptivă: 470, 472.
reală: 445.
recompensă: 455, 456.
receptivitate; 461.
reflexie: 467.
reprezentare: 449. 450.
şi Schelling: 437, 438.
schimbarea: 443.
şi Schmidt: 438.
sistematizarea: 469.
spiritualism; 445.
şi Steiger: 434, 438.
titlul: 472.
tratarea: 473.
Herder: 284, 333, 339.
d'Holbach, baron: 206.
Horaţiu: 186.
Humboldt: 339, 349, 440.
Hume: 250, 444.
Huss: 135.

Iacobi: 298, 339, 340, 341.
Ibsen: 117.
Ieronim, sf: 158.
Iullien: 349.

Kant: 27, 80, 92, 213, 237, 245, 246, 248, 250–265, 277–280, 283, 284, 289–293, 295, 298, 306, 329, 336, 337, 338, 339–342, 396, 397, 402, 407, 433–436, 439–441, 445, 448, 452–455, 482, 489, 527, 530, 559.
şi caracter: 262.
catehismul: 257 — 259.
cultura formativă: 402.
disciplina: 261, 262.
divinitatea: 251, 252.
educaţia negativă: 261.
exemplu: 254, 255.
filosofia: 245.
forţele sufleteşti: 402.
idealul educaţiei; 253, 262.
imperativul categoric: 251, 336.
legea morală: 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 264, 336.
libertatea voinţei: 248.
metafizica: 259, 260, 263.
mijloacele de educare: 253, 264.
moralitatea: 251, 257.
nemurirea sufletului: 252.
pedagogia: 245.
postulatele: 250, 252.
povestiri morale: 254.
rigorism: 252, 263–264, 338.
teoria cunoaşterii: 246, 263, 264.
virtute: 251, 255.
voinţă: 248.
voinţă empirică: 250.
voinţă morală: 250.
Kepler: 46.
Krug: 440.

La Mettrie: 206.
Lăzărescu 349.
Leibniz: 75, 145, 246, 287, 436, 445, 530.
Lessing: 333.
Locke: 27, 65-129, 133, 143, 148, 177–179, 181, 205, 219, 246, 435, 527.
aprobare: 106.
biografia: 65 — 66.
bună creştere; 101, 104.

Câteva idei asupra educației: 66, 69, 94.
calități primare: 81.
„ secundare: 81.
compoziție: 120.
concepția mecanicistă: 99.
concepția organicistă: 100.
consecințe filosofice: 70.
consecințe pedagogice: 93.
convingere morală: 94, 108, 109, 110.
convorbiri morale: 108.
„ raționale: 108.
cugetare: 78, 79.
culoare: 78, 79, 80.
cultură generală: 111, 113, 114.
„ profesională: 112, 114.
„ formativă: 114.
curiozitatea: 115.
demonstrație: 87, 88, 94.
deprindere: 108.
dezaprobare: 106.
desenul: 117.
dispreț: 106.
durere: 78.
educabilitatea: 96.
educația în familie: 110.
educația în școală: 110.
„ fizică: 129.
„ intelectuală: 112.
„ morală: 104, 124, 126.
educația primită dela tatăl său: 65, 66.
educativ: 112.
empirismul: 70—71, 76, 93.
etica: 90.
exemplul: 107, 108.
fericirea: 73, 91.
fizica: 122.
forma, 78, 79.
idealul educației: 100, 104.
înțelepciunea: 100, 104.
Idei apriorice: 71.
idei complexe: 82, 86.
„ mixte: 78.
„ simple: 78, 88.
„ de Dumnezeu: 71, 72.
Incercări asupra intelectului: 66, 69.
instrucția: 103, 104, 112.
instrucția morală: 108, 109.
intelectul activ: 70, 77, 78, 81.
înțelepciunea, 100, 104.
interes: 115, 128.
intuiția: 93, 107, 116, 127.
istoria: 123.
și Kant: 80.
lecturi: 120.
legi civile: 90.
legi divine: 90.
legi morale: 90.
și Leibniz: 75.
limbi străine: 119.
literatura: 119.
și Masham Fr.: 66.
matematica: 121.
metafizica: 122.
metoda de învățământ: 115, 120.
„ directă: 120.
mișcare: 78, 79.
modi: 82, 84, 86.
morala altruistă: 73, 99.
„ egoistă: 73, 99.
obiceiu: 107.
obiectele de învățământ: 117.
opinia publică: 90, 106.
origina cunoașterii: 70.
Oxford: 66, 68, 69.
Pedagogia: 93.
pedeapsa corporală: 105, 106.
plăcere: 78.
principii logice: 73.
„ morale: 72.
programa: 94, 95.
raționalism: 70, 71-73, 81, 83, 93.
recompensă: 105.
reflexie: 76, 77, 79.
relații: 84, 86.
religia: 119.
revelația: 89.
școala engleză: 65, 67.
sensații (percepția externă); 76, 77, 78, 80.
simț practic: 101.
soliditatea: 88.
stimă și dispreț: 107.
științe intuitive: 89.
„ perceptive: 87, 93.
„ pozitive: 122.
substanță: 83, 86.
sufletul elevului: 93.
teoria cunoașterii: 70, 97.
timp: 78.
utilitarism: 117, 124.
virtutea: 73, 100, 103.
voința: 78.
Lortzing: 530.
Lotze: 530.
Luther: 42, 496.

Mabley: 204.

Scanned with OKEN Scanner

Masham Fr.: 66.
Meumann: 29.
Montaigne: 28, 402.
Montesquieu: 204.
Morf: 352, 355, 357, 366.

Napoleon 454.
Newton: 46.
Nicolau P. V.: 20, 28, 30, 212, 245.
Niederer: 409.
Niemeyer: 440, 489.
Nietzsche: 40, 214, 530.

Oeser 283.
Ovidiu: 185.

Paulsen: 37.
Pestalozzi: 22, 27, 165, 175, 214, 299, 300, 329, 330, 332, 335, 341-351, 357-364, 366, 367, 369, 370, 372, 373, 375-379, 381-392, 395-400, 402-418, 420-422, 424-430, 433, 434, 438, 440, 456, 461, 526, 544, 548, 559.
activismul: 389.
la Burgdorf: 348.
casa copiilor: 418, 422.
clasa conducătoare: 362, 363.
corpul didactic: 420.
cultura formativă: 401, 424.
dispozițiile sufletești: 390.
educa ia intelectuală: 401.
educația morală: 390.
evoluția morală: 367.
exercitarea moralității: 398.
factorii educației: 412, 422.
familia: 412, 422.
forțele naturii omenești: 385, 390.
idealul: 339.
instrucția progresivă: 424.
intuiția: 404, 405, 424.
Iverdon: 349.
legile naturii omenești: 388.
legea unității sintetice: 410.
luminarea poporului: 341, 353, 362, 365, 382.
maximele morale: 399.
Neuhof: 346.
neoumanismul: 337, 341.
poporul elvețian: 344, 350, 352, 355, 361, 379, 382.
raționalismul: 381, 335.
școala: 415.
școala de adulți: 419.
școala activă: 389, 416.
școala primară: 419, 422.
seminariile: 419, 422.
Stans: 347.
starea materială: 350, 354, 355, 379, 382.
starea morală: 350, 355, 372, 379, 382, 388, 422.
starea naturală: 368, 379, 382, 422.
starea socială: 350, 355, 369, 379, 382, 422.
utilitarismul: 336, 341, 381.
viața: 344.
Petrescu C. I.: 348, 447.
Pichel: 499.
Plato: 39, 138, 139, 140, 530.
Plaut: 43, 185, 186.
Plutarch: 229.
Ptolemeu: 57.

Rabelais: 20.
Racine: 45.
Racotzi Sigismund: 140.
Rein W: 470, 498, 499.
Reinhold: 435.
Richter, Paul J.: 339, 341, 440.
Rink: 245, 246.
Rochow: 357.

Rousseau: 22, 24, 27, 100, 110, 148, 158, 184, 199, 203 — 205, 207-226, 228, 229, 231-233, 235, 241, 284, 299, 300, 345, 382, 383, 384, 456, 486, 490, 491, 543, 544, 548, 549, 558.
activismul: 222, 223.
amor propriu: 227.
atitudinea revoluționară: 204, 207.
biografia: 203 — 205.
cititul: 220.
Diderot: 208.
Divinitatea: 211, 212.
educator: 217.
educația morală: 225.
educația negativă: 216.
educația religioasă: 220, 225, 229.
educația sentimentelor: 226.
Emil: 213-214.
exemplu: 227, 228.
fabule: 219, 229.
factorii educației: 215.
filosofia: 207, 211.
filosofia timpului: 203.
individ: 215-217.
intelectualism: 204, 207.
interes: 220, 222.
intuiție: 222-224.

Scanned with OKEN Scanner

iubirea de sine: 226.
iatoria: 229.
influența: 231.
meseria: 223.
materialismul: 205-207.
metafizica: 211.
natura: 208, 209, 215, 216, 217, 220.
pedagogia: 212.
pedeapsa: 217.
principiul necesității naturale: 217.
principii morale: 217, 218.
principiul rezistenței și stăpânirii: 221-222.
respectul copilului: 224.

Salzmann: 240, 241, 330, 356.
Scheller: 499.
Schelling: 298, 435, 436, 437, 440.
Schiller: 45, 251, 269—273, 275—279, 284, 298, 333, 338, 559.
biografia: 269.
caracter empiric: 270, 272.
caracter rațional: 270, 272.
caracter frumos: 270, 272.
determinabilitate: 272.
educația estetică: 270, 273, 274, 276.
formă liniștită: 270.
idealul educației: 277.
și Kant: 277, 279, 340, 341.
suflet frumos: 270, 278, 279, 280, 298.
umanitatea perfectă: 247.
Schleiermacher: 426.
Schmidt: 438.
Schopenhauer: 96, 436, 530.
Shakespeare: 284.
Sophocles: 160.
Spencer: 126, 490, 503—506, 510—513, 515, 516, 518, 519—527, 531—536, 538, 540—546, 548—552, 554—563, 565—567, 569—572.
absolutul: 504.
activismul: 540.
adaptarea: 509, 571.
biologie: 508.
cultură estetică: 522.
„ formativă: 517, 523, 527-530.
„ materială: 517.
datorii sociale: 522.
disoluție: 506, 508.
educabilitate: 513, 546.
educație: 520.
educație fizică: 559, 572.
educație morală: 546.
etică: 510.
evoluție: 504, 506.
filosofie: 503, 512.
fiziologie: 522.
incognoscibilitate: 503.
istoria: 533,
Jocul: 562.
maxime morale: 556,
metodele de învățământ: 535, 571.
pedeapsa: 549, 572.
programa de învățământ: 517, 518, 531.
psihologie: 509, 522.
religie: 504.
scopul educației: 513.
sociologie: 533.
știință: 504, 519, 571.
științele pozitive: 515.
universul: 504.
utilitarism: 526, 534, 571.
Spinoza: 288, 291.
de Stàel, M-me: 349.
Steiger: 434, 438.
Stoy: 498.
Strumpell: 498.

Terentius: 43, 185, 186.
Timoteus: 186.
Tizian: 278.
Trapp C. E.: 242, 330, 349.

Ulze: 434.

da Vinci Leonardo: 530.
Virgiliu: 45, 186.
Vives: 20.
Voltaire: 204, 205.

Wagner: 530.
de Warrens D-na: 203.
Willmann: 22.
Winkelmann: 333.
Wolff: 246, 339, 434.
Wundt: 482.

Ziller: 469, 470, 492, 493, 494-498.
Caracter moral: 493, 494, 495.
Concentrarea: 493.
treptele culturale: 492.

ERATA.

La pagina	*De sus în jos, rândul*	*în loc de:*	*Se va citi:*
20	35 (în notă)	disciptinis'	disciplinis.
24	6	căata	căuta
25	18	experimentată	experimentală
25	34	pericutoasă	periculoasă
26	22	dreptul	deadreptul
29	21	nu	ne
40	32	individualităţii	individualităţi
177	31	supunerea	spunerea
211	4	studiului	stadiului
315	2	neastră	noastră
321	19	de	se
325	4	menţionant	menţionat
342	27	oştesc	obştesc
347	11—12	eduraţiei	educaţiei
370	30	acum	cum
372	23	în	însă
381	33—34	suveranului	suverane
398	25	odată individul	odată ce individul
408	4	ne	se
413	24	realităţile	relaţiile
420	34	sorioasă	serioasă
434	28	lucruri	lucrări
439	17	momente	moment
440	28	fol	fel
447	13	veden	vedem
447	27	dearece	deoarece
448	13	a	au
463	28	fundamentulă	fundamentală
468	5	consideraţie	consideraţia
480	16	trapeziodal	trapezoidal
507	8	contrui	construi

Scanned with OKEN Scanner

G. ANTONESCU

ISTORIA
EDAGOGIEI

«Cultura Românească» Pitagora, 18
Prețul Lei 24.000

1943

Scanned with OKEN Scanner